Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9570669
Centre d'intérêt : 250

Association francophone d'éducation comparée. Colloque (1994 : Université de Montréal).

Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud : l'apport de l'éducation comparée. 1 : actes / du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, tenu à l'Université de Montréal du 10 au 13 mai 1994 ; édités par Marie McAndrew, Rodolphe Toussaint et Olga Galatanu avec la collaboration de Coryse Ciceri. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1995.
284 p. ; 24 cm. -- (Actes de colloque ; 7) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

"Université du Québec à Trois-Rivières, Faculté des sciences de l'éducation". Publ. comme no 48, mai 1995 de la Revue francophone d'éducation comparée. Bibliogr. à la fin des textes.

ISBN 2-920298-88-7

Vedette(s)-secondaire(s) : McAndrew, Marie, éd * Toussaint, Rodolphe, éd * Galatanu, Olga, éd * Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche * Université du Québec à Trois-Rivières. Département des sciences de l'éducation

Descripteur(s) : Education interculturelle * Pluralisme * Education comparée * Multiculturalisme * Innovation en éducation * Environnement linguistique * Ecole francophone * Programme d'études * Politique * Français (Langue) * Langue maternelle * Didactique * Relations école-communauté * Enseignement religieux * Ecole bilingue

Identificateur(s) de nom : Canada * Europe * Afrique

Identificateur(s) de sujet : Milieu minoritaire * Minorité linguistique * Programme d'enseignement des langues d'origine * Partenariat * Pays du Sud

Les actes de ce colloque présentent une analyse comparative des similitudes et des divergences au sein de divers modèles d'éducation des minorités ou d'éducation interculturelle à partir de deux axes complémentaires. Le premier axe est relié à l'importance accordée, tant au niveau du discours qu'à celui de l'allocation des ressources, à la problématique de l'égalité ou de l'égalisation des chances pour les élèves et étudiants de toutes origines, à la fois par la maîtrise de la langue dominante et par le soutien au succès scolaire. Le deuxième axe est constitué par le point d'équilibre spécifique qu'adopte chaque société face aux exigences contradictoires de la promotion d'une langue commune et d'une culture publique nécessaires à l'unité nationale et de la prise en compte des particularismes et des différences linguistiques, culturelles ou religieuses, et ce tant au niveau des structures du système que des programmes et des pratiques.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Université du Québec à Trois-Rivières
Faculté des sciences de l'éducation

Association francophone d'éducation comparée

PLURALISME ET ÉDUCATION: POLITIQUES ET PRATIQUES AU CANADA, EN EUROPE ET DANS LES PAYS DU SUD L'APPORT DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, tenu à l'Université de Montréal du 10 au 13 mai 1994

Édités par Marie McAndrew, Rodolphe Toussaint et Olga Galatanu avec la collaboration de Coryse Ciceri

Tome 1

LES PUBLICATIONS
DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

95-70669

LES PUBLICATIONS
DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION ACTES DE COLLOQUE

PLURALISME ET ÉDUCATION: POLITIQUES ET PRATIQUES AU CANADA, EN EUROPE ET DANS LES PAYS DU SUD L'APPORT DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

TOME 1

Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, tenu à l'Université de Montréal du 10 au 13 mai 1994

Édités par Marie McAndrew, Rodolphe Toussaint et Olga Galatanu avec la collaboration de Coryse Ciceri

La présente publication constitue le numéro 48 - Mai 1995, de la Revue francophone d'éducation comparée

Dépôt légal: 2e trimestre 1995
ISBN 2-920298-88-7
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Université du Québec à Trois-Rivières
Faculté des sciences de l'éducation

Association francophone d'éducation comparée

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Manuel Crespo, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche
Michel Laurier, président
Colette Dufresne-Tassé
Max Giardina
Nicole Van Grunderbeeck

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin

Révision linguistique, dactylographie et mise en page: Afifa Maaninou - Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal

Nous tenons à remercier nos partenaires sans lesquels la tenue du colloque et la publication des Actes n'auraient pu être possibles.

British Council
Centre de coopération inter-universitaire France-Québec
Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal
Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
Ministère des Affaires étrangères (France)
Ministère du Patrimoine canadien, programme du multiculturalisme
Consortium SOFATI Inc.
Université du Québec à Hull

Dans cette publication, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone: (514) 343-5887
Télécopieur: (514) 343-2283

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos
Marie MC ANDREW, Rodolphe TOUSSAINT, Olga GALATANU 5

LE PLURALISME ET L'ÉDUCATION DANS DIVERS CONTEXTES : PERSPECTIVES COMPARATIVES 11

Pluralisme et éducation : perspectives générales 13
Lê Thành KHÔI

Analyse comparée de quelques expériences européennes en matière d'éducation interculturelle : Espagne, Italie, France et Grande-Bretagne 21
Michel ORIOL

Multiculturalisme canadien et interculturalisme québecois : mythes et réalités 33
Marie MC ANDREW

Comparabilité et pluralisme 53
Jean-Michel LECLERCQ

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE DANS LES SYTÈMES DE FORMATION

La survie des langues minoritaires : comparaisons au sein du Royaume-Uni 65
Margaret SUTHERLAND

La scolarisation des francophones canadiens en milieu minoritaire 75
Yvonne M. HÉBERT

Pour une notion du multilinguisme dans le curriculum de langue des écoles canadiennes 87
Brigitte ROBERGE

L'école française en milieu minoritaire : présentation de trois programmes 99
Joan E. NETTEN

Le programme d'enseignement des langues d'origine a-t-il sa place dans les écoles publiques montréalaises? 111
Simone AZZAM

L'enseignement des langues d'origine en Ontario : d'hier à demain 125
Anthony MOLLICA

Le pluralisme linguistique dans les systèmes scolaires de la Francophonie du Sud 137
Pierre ALEXANDRE

Les politiques linguistiques en Afrique Sahélienne et la coexistence de systèmes en éducation 153
Mohamed AGHALI-ZAKARA

Enseigner le français en Afrique : un défi pour la didactique des langues 165
Monique LEBRUN

L'ÉCOLE EN MILIEU PLURIEL : INADAPTATION, CONFLITS, PARTENARIAT.

Norme coutumière et norme scolaire aux Îles Wallis et Futuna 179
Pierre CLANCHÉ

Le partenariat école/famille dans les zones rurales : l'exemple guinéen 193
Barry BILLO

Rencontre entre l'école et les Inuit : identité et savoir 203
Anne DOUGLAS

Politiques et pratiques éducatives partenariales en France 211
et en Belgique dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP)
Élisabeth RÉGNAULT

Reconstruire un projet d'école en France 225
Philippe BATAILLE

Si parents et enseignants se voulaient concitoyens : 235
l'utopie civique et l'école dans la politique de la ville en France, 1989-1993
Françoise HENRY-LORCERIE

La prise en compte de la diversité religieuse à l'école québécoise : 251
une tentative avortée, l'enseignement coranique à l'école publique
Jean-Pierre PROULX

Une oasis de paix: un programme bilingue et biculturel en Israël 267
Grace FEUERVERGER

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 275

AVANT-PROPOS

La diversité des conditions socio-économiques et des styles de vie, la pluralité des appartenances et des valeurs représentent des réalités incontournables au sein des sociétés modernes et de leurs systèmes de formation. De plus, même en se limitant au seul pluralisme émanant de la coexistence entre personnes, groupes et nations d'origines diverses, on ne peut qu'être frappé de son aspect multiforme. Le pluralisme lui-même, ainsi que les adaptations qu'il suscite, est en effet pluriel; en ce sens, il constitue un objet d'étude complexe et fascinant pour les comparatistes. Sans prétendre décrire ici exhaustivement une réalité déjà bien explorée, rappelons, toutefois, les distinctions qu'il convient d'établir selon *le lieu de manifestation du phénomène* : pluralismes supranationaux ou internationaux en émergence suite à la mondialisation des échanges ou pluralisme interne caractérisant déjà la forte majorité des pays de la planète; selon *l'origine du contact ou de la coexistence au sein du même État de groupes d'origines différentes* : présence de longue date de minorités nationales endogènes, conquêtes et dépossession, héritage post-colonial, migration volontaire ou forcée ainsi que selon *les dimensions particulières sous lesquelles se présentent les différences qui en découlent* : entre autres, les langues, cultures ou religions.

Les idéologies et les politiques qui prétendent «gérer» ce pluralisme, ainsi que les incompréhensions et les tensions qu'il peut susciter tant sur le plan social que scolaire, sont elles-mêmes diversifiées et parfois même en opposition les unes aux autres. En réponse à une dynamique de relations intercommunautaires plus complexe que par le passé, on a vu émerger divers courants au sein de systèmes de formation : l'éducation compensatoire, l'éducation pour le maintien des cultures d'origine, l'éducation axée sur la connaissance des cultures, l'éducation antiraciste, l'éducation civique ou la pédagogie de la coopération. Ces divers courants ont donné lieu à la mise en œuvre de nombreux services gouvernementaux, de mesures nationales et d'interventions ponctuelles dont l'évaluation rigoureuse demeure encore à faire. Au-delà de cet apparent foisonnement, on peut toutefois tenter une analyse comparative des similitudes et des divergences au sein de divers modèles d'éducation des minorités ou d'éducation interculturelle à partir de deux axes complémentaires.

Le premier axe est relié à l'importance accordée, tant au niveau du discours qu'à celui de l'allocation des ressources, à la problématique de l'égalité ou de

l'égalisation des chances pour les élèves et étudiants de toutes origines, à la fois par la maîtrise de la langue dominante et par le soutien au succès scolaire. Le second est constitué par le point d'équilibre spécifique qu'adopte chaque société face aux exigences contradictoires de la promotion d'une langue commune et d'une culture publique nécessaires à l'unité nationale et de la prise en compte des particularismes et des différences linguistiques, culturelles ou religieuses, et ce tant au niveau des structures du système que des programmes et des pratiques. Ce type de question peut être étendu, *mutatis mutandis*, au débat relatif à la part respective à réserver, dans les curriculums, en Europe, en Amérique du Nord et dans divers pays du Sud, aux cultures nationales et à la nécessaire ouverture à des solidarités plus larges. En ce qui concerne cette seconde dimension, il est essentiel de souligner qu'elle dépasse la simple question du respect du droit à la différence (et de ses limites), puisqu'elle révèle également la stratégie privilégiée dans divers contextes en vue de préparer l'ensemble des élèves, majoritaires comme minoritaires, à vivre harmonieusement au sein de sociétés de plus en plus plurielles et d'un monde de plus en plus intégré.

Les comparaisons et débats autour des modèles-types et des politiques nationales en matière d'éducation des minorités et d'éducation interculturelle ou internationale, auxquels a donné lieu le XXIe Colloque annuel de l'Association francophone d'éducation comparée tenu à Montréal en mai 1994, sur le thème : *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud, l'apport de l'éducation comparée*, se sont révélés stimulants sur le plan intellectuel et ont favorisé une meilleure compréhension des limites de comparabilité et de transférabilité des expériences particulières émanant de divers contextes. Ils ont aussi permis d'enrichir la réflexion théorique sur les enjeux complexes liés à la définition d'un pluralisme multiforme et de mieux cerner ses incidences sur les systèmes de formation.

Cependant, si l'on s'était limité à ce seul type d'approche macroscopique, l'intérêt des travaux, ainsi que leur utilité pour les décideurs, en auraient souffert. La connaissance de la problématique comparative du pluralisme et de l'éducation dans divers contextes exigeait d'explorer également les pratiques réelles et les expériences de terrain. Comme l'ont révélé diverses communications, les pratiques effectivement rencontrées dans les milieux locaux sont généralement plus diversifiées que les discours gouvernementaux, faisant montre, pour certains, d'un plus grand conservatisme et, pour d'autres, de l'expérimentation de formules novatrices. Elles présentent également de nombreuses similitudes d'un contexte national à un autre. Par ailleurs, comme le colloque devait éclairer la prise de décision dans le domaine, il était essentiel d'accorder une attention toute particulière aux données relatives à l'évaluation quantitative ou qualitative

des succès et des limites des politiques et expériences discutées au sein des commissions. À cet égard, la présentation d'interventions «novatrices» qui se sont révélées génératrices de changements scolaires ou sociaux ont été bien reçues, d'autant plus qu'on y retrouvait généralement un effort de réflexion sur les limites de leur transférabilité à d'autres contextes.

Dans le cadre de cet ouvrage, nous nous sommes efforcés de fournir au lecteur un aperçu de la qualité et de la diversité des quelques soixante-quinze présentations auxquelles a donné lieu le colloque de Montréal. La sélection des articles a tenu compte de la nécessité de garder à un ensemble souvent complexe le plus de cohérence possible ainsi que de l'évaluation de divers spécialistes du domaine. Bien que l'obligation d'anonymat nous empêche de les nommer ici, nous tenons à remercier chaleureusement ces personnes. Le regroupement des articles en sous-sections reflète d'assez près la teneur des plénières et des commissions de travail du colloque.

Dans le premier tome, le lecteur trouvera les présentations portant sur *Le pluralisme et l'éducation dans divers contextes : perspectives comparatives*; *La diversité linguistique dans les systèmes de formation* et *L'école en milieu pluriel : inadaptation, conflits, partenariat*. Dans le second tome, dont la publication est prévue à l'automne 1995, seront successivement abordées les questions traitant de *L'ouverture des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques; La formation et le perfectionnement des intervenants* et de *La diversité des clientèles et l'égalité des chances : approches évaluatives*.

Nous souhaitons que ces deux volumes viennent soutenir les échanges, débats et travaux comparatifs que le colloque de Montréal a déjà permis d'amorcer entre le Canada, l'Europe et les pays du Sud sur la thématique du pluralisme et de l'éducation. Nous espérons aussi qu'ils illustrent, si besoin était, l'apport essentiel de l'éducation comparée, dans ce domaine comme dans d'autres, à la compréhension des problématiques, à l'élaboration des politiques et à l'amélioration des pratiques.

Marie Mc Andrew
Centre d'études ethniques
Université de Montréal

Rodolphe Toussaint
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Olga Galatanu
Centre de Recherche sur la formation
Conservatoire National des Arts et Métiers

LE PLURALISME ET L'ÉDUCATION DANS DIVERS CONTEXTES : PERSPECTIVES COMPARATIVES

INTRODUCTION

Le pluralisme s'impose aujourd'hui comme un phénomène central dans l'étude des systèmes d'éducation et de formation. Cependant, malgré son importance accrue à l'aube du XXI[e] siècle, cette question est loin d'être un enjeu nouveau pour les comparatistes. En effet, par sa nature même, l'éducation comparée a toujours été interpellée par les défis interculturels et transculturels. Son apport théorique, méthodologique et pratique à cet égard est d'ailleurs appréciable et ce, depuis près de deux siècles.

Les quatre présentations de cette première section fournissent un éclairage nouveau sur l'intérêt des perspectives comparatives pour une meilleure compréhension des relations entre le pluralisme et l'éducation dans des contextes aussi variés que ceux des pays du Sud, de l'Europe et de l'Amérique du Nord.

Ainsi, dans un premier article, intitulé *Pluralisme et éducation : perspectives générales*, Lê Thành Khôi nous rappelle l'universalité et les racines historiques profondes des diversités de tout ordre, de même que celles de l'ethnocentrisme, de la manipulation des différences et de l'intolérance. Il livre également un vibrant plaidoyer en faveur d'une approche interculturelle intégrée au curriculum qui permettrait l'émergence et la diffusion d'un savoir authentiquement universel.

Quant à Michel Oriol et Marie Mc Andrew, leurs réflexions, intitulées *Analyse comparée de quelques expériences européennes en matière d'éducation interculturelle : Espagne, Italie, France, Grande Bretagne* et *Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois : mythes et réalités*, illustrent comment, au-delà des rhétoriques nationales qui définissent les grandes orientations éducatives, les analyses comparatives des contextes et des pratiques à travers lesquelles elles s'incarnent permettent, pour reprendre les termes de Marie Mc Andrew, de «déconstruire les mythes», ou, si l'on préfère la formulation de Michel Oriol, de passer «des représentations globalisantes et plus ou moins idéologisées», à l'analyse des «interactions directes ou médiatisées» unissant les acteurs scolaires. Par ailleurs, le lecteur ne pourra s'empêcher d'effectuer une comparaison implicite, qui gagnerait sans aucun doute à être poursuivie formellement, sur les dynamiques interculturelles à la fois similaires et divergentes qui prévalent en Europe et en Amérique du Nord.

Finalement, dans son article *Comparabilité et pluralisme*, Jean-Michel Leclercq nous rappelle que la question du pluralisme est au coeur même du débat sur la

comparaison des systèmes éducatifs, depuis les travaux des précurseurs jusqu'aux réflexions des théoriciens actuels de l'éducation comparée. En effet, qu'il s'agisse de comparaisons générales ou de celles qui portent spécifiquement sur la dimension multiculturelle, une prise en compte adéquate du pluralisme des systèmes éducatifs conditionne largement, selon l'auteur qui nous propose diverses pistes à cet égard, la comparabilité des expériences analysées et surtout la transférabilité des formules et des innovations.

PLURALISME ET ÉDUCATION : PERSPECTIVES GÉNÉRALES

Lê Thành KHÔI
Université René Descartes

L'intérêt pour l'éducation interculturelle s'est développé récemment dans de nombreux pays d'Europe et d'Amérique du Nord confrontés à l'augmentation des enfants d'origine étrangère dans leurs établissements scolaires et aux tensions entre majorité et minorités. En Europe occidentale, la situation résulte de l'immigration de travailleurs qu'elle a fait venir durant l'expansion industrielle des années 1945-1970, à laquelle se sont ajoutées des vagues de réfugiés politiques dues aux bouleversements en Asie et en Afrique. Le problème est plus ancien en Amérique où toutes les nations actuelles sont constituées d'immigrants, les Indiens eux-mêmes n'étant pas autochtones, mais venus d'Asie selon la théorie commune.

L'Amérique précisément a été le théâtre d'une des plus grandes tragédies de l'histoire où l'extermination de peuples entiers a été légitimée par leur «sauvagerie», l'Église en tête se demandant s'ils avaient des «âmes». Or, la culture des Indiens du Nord, pour ne parler que d'eux, repose sur des croyances et des valeurs tout à fait différentes de celles des Européens. L'idée fondamentale est que tout l'Univers est solidaire, que l'homme n'est pas d'une espèce supérieure aux autres êtres, qu'il doit vivre en harmonie avec eux et non les dominer et les exploiter. Ce qu'exprime ce magnifique chant de Sitting Bull :

> Voyez Frères le printemps est là
> La Terre est prise dans l'étreinte du Soleil
> et bientôt verrons-nous les fruits de cet amour
> Tous les germes s'éveillent et toutes les bêtes
> De cette puissance dépendent aussi nos existences.
> Et c'est pourquoi nous reconnaissons à toutes les créatures
> Hommes et bêtes le même droit
> de vivre sur cette terre.

Il en résulte que la nature, le sol, l'air et l'eau sont à la disposition de tous et qu'aucun individu ne peut prétendre occuper un terrain de façon exclusive et empêcher un autre de l'utiliser. Tel était le sens des traités que les Indiens passèrent avec les Européens. Mais ceux-ci entendirent le droit de propriété dans son sens le plus absolu. La volonté de conquête territoriale fit le reste. Les Européens ont oublié tout ce qu'ils de-

vaient aux Indiens : d'abord leur propre survie dans ces territoires nouveaux où les Indiens leur ont appris à cultiver des plantes alimentaires (maïs, pomme de terre, manioc, patate douce, tomate, arachide, courge, poivre, potiron, ananas, avocat, cacao, etc.), à fumer le tabac, à se vêtir de coton, à se soigner (coca, curare, écorce de quinquina, datura, etc.), à circuler (mocassin, botte, canoë, kayak) et à se servir du caoutchouc.

Au XVIII[e] siècle, la Constitution même des États-Unis a tiré des enseignements de la Confédération iroquoise créée en 1649-1655 quant à la structure de l'Union et aux méthodes de travail du Congrès et du Sénat pour la préparation des lois. Il vaut la peine de citer cette réponse d'un chef indien à la proposition de missionnaires d'éduquer des enfants indiens :

> Vous qui êtes sages devez savoir que des nations différentes ont des conceptions différentes des choses, et ne prendrez pas en mal que nos idées en matière d'éducation ne sont pas les vôtres. Nous en avons eu quelque expérience. Plusieurs de nos jeunes ont été élevés dans des collèges des Provinces du Nord. Ils ont été instruits dans toutes vos sciences, mais quand ils nous sont revenus, ils se sont montrés de mauvais coureurs des pistes, ignorants des façons de vivre dans les bois, incapables de supporter le froid et la faim, de bâtir une cabane, de prendre un cerf, de tuer un ennemi, de parler correctement notre langue, donc de devenir chasseurs, guerriers ou conseillers. Ils n'étaient bons à rien. Néanmoins, nous vous remercions pour votre offre bien que nous la déclinions. Pour montrer notre gratitude, si les messieurs de Virginie nous envoient une douzaine de leurs fils, nous prendrons grand soin de leur éducation, nous les instruirons dans toutes nos connaissances et en ferons des *hommes*.

Les sociétés qui se croient matériellement et idéologiquement supérieures ont toujours eu tendance à pratiquer une politique d'assimilation. La Chine s'est donné le nom d'Empire du milieu, se considérant comme le centre du monde, le reste étant peuplé de Barbares qui ne deviennent «civilisés» qu'en adoptant l'écriture et la civilisation chinoises. Aux États-Unis, l'idéologie du *melting pot* a longtemps vu dans la nation américaine le creuset où se fondraient les différentes communautés immigrées grâce à l'école commune donnée à tous : en réalité il s'agissait d'une simple intégration à la culture dominante des WASP (White Anglo-Saxon Protestants). En Union soviétique, le socialisme reconnaissait l'égalité de tous les peuples, de leurs droits culturels par le développement de leurs langues. La Constitution ne faisait pas référence à une langue nationale, l'idée étant que chaque culture sera nationale dans la forme, mais socialiste par le contenu. Malgré cela une soixantaine de langues ont disparu au profit du russe, parce que c'est la langue des activités économiques, de l'ascension sociale et du pouvoir politique. D'un autre côté, ni le progrès du russe, ni l'éducation socialiste n'avaient éteint chez les peu-

ples de l'URSS ni le sentiment national ni la religion, en particulier l'Islam en Asie centrale et dans le Caucase. En Europe occidentale, en France par exemple, ce qu'on appelle la «pédagogie interculturelle» ne l'est pas réellement. Alors que le mot implique mise en relations et échanges, on s'adresse aux enfants de travailleurs immigrés en vue de les adapter au système du pays d'accueil, de remédier à leurs difficultés, plutôt qu'en vue d'une compréhension mutuelle des cultures. Outre que la culture dominante, considérée comme la «référence» n'est pas présentée, la culture étrangère est réduite à des éléments linguistiques et folkloriques sans être appréhendée de façon globale ni située dans l'histoire des civilisations.

Au niveau d'un État pluriethnique, le principal problème est le suivant : comment réaliser l'équilibre entre le respect des différences linguistiques, culturelles, religieuses, et la nécessité d'une culture commune. Cette dernière s'impose à la majorité en termes de «cohésion» et d'«unité nationale», comme aux minorités, nationales ou immigrées, qui en ont besoin pour vivre et s'élever dans l'échelle sociale. Le droit à la différence peut conduire à la marginalisation, l'exploitation et l'oppression : l'Afrique du Sud, blanche et chrétienne, respectait le droit à la différence des Noirs en les parquant dans des ghettos. Et faut-il respecter les différences lorsqu'elles s'expriment dans des pratiques qui sont rejetées par une partie des membres mêmes du groupe, par exemple de couper la main d'un voleur, d'exciser les filles?

Oserai-je rappeler comment pendant des siècles, sinon des millénaires, la «différence féminine» a été respectée par les hommes dans *toutes* les civilisations? La Chine confucéenne, l'Inde des *Lois de Manu* et l'Islam s'accordent sur les «trois soumissions» de la femme : à son père avant le mariage, à son mari ensuite et à son fils aîné à la mort du mari,. «Femme, ta beauté est le silence». Cette expression se trouve chez l'Athénien Sophocle comme chez le musulman Ghazali (XIe-XIIe s.). L'attitude de J.J. Rousseau est typique. Il intitule son livre *Émile ou de l'éducation* associant le nom du héros masculin à un concept général. Sophie n'apparaît qu'au livre V, car elle n'est pas élevée pour elle-même mais pour faire le bonheur de l'homme : «Toute l'éducation des femmes, écrit Rousseau, doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utile, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance».

Parler des femmes n'était pas une digression. C'est montrer comment un droit – le droit à la différence – peut être manipulé. C'est montrer aussi qu'il s'agit d'un problème culturel qui transcende les cultures, qui n'est pas lié à un mode de production

donné, mais au caractère patriarcal des sociétés de l'Est et de l'Ouest, du Nord et du Sud. Et c'est enfin montrer que le latinisme culturel est relatif.

C'est pour toutes ces raisons que la seule éducation interculturelle qui me paraît valable est celle qui s'adresse non pas à des groupes déterminés, mais à l'ensemble de la population, nationaux et immigrés, à l'école et en dehors de l'école, aux enfants et aux adultes. Les enfants parce que c'est l'âge le plus impressionnable, le moment où s'imprègnent le plus profondément les valeurs, les schémas de pensée, les habitudes apprises. Les adultes, parce qu'ils sont les parents, les citoyens, les travailleurs, l'opinion publique et les gouvernants, et qu'à ces divers titres ils exercent une influence profonde sur l'évolution des idées et des pratiques.

Quel sera le contenu de cette éducation? Si le but est la compréhension mutuelle des cultures, elle consistera à présenter toutes les cultures, en commençant par celles qui intéressent le plus les gens en présence (les élèves à l'école), à les situer dans l'histoire mondiale, à les expliquer, à montrer les emprunts et les enrichissements réciproques. On donnera à la culture non pas sa connotation élitiste d'«aspects intellectuels d'une civilisation» (ce qui dévalorise les cultures orales), mais son sens anthropologique : ensemble des productions matérielles et non-matérielles d'un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d'autres groupes, qui ont pour lui un sens propre, dérivé de son histoire passée ou en train de se faire.

Il ne s'agira pas d'en faire une nouvelle «discipline», car les programmes sont déjà surchargés. Il s'agit d'introduire l'«interculturel» dans toutes les disciplines et de pratiquer autant que possible l'«interdisciplinarité», avec pour but l'enrichissement de la personnalité au point de vue cognitif, affectif et sensori-moteur (par exemple en faisant représenter une pièce de théâtre étrangère par les élèves).

L'apprentissage de langues étrangères introduit de l'intérieur aux cultures dont elles font partie, à leurs catégories logiques, à leurs valeurs morales, à la signification sociale des usages et des variations du langage, qui ne sert pas seulement à la communication, mais aussi à la différenciation, la hiérarchisation et la domination.

Prenons par exemple le concept de *raison*. Il vient du latin *ratio* qui désigne à l'origine le calcul et a gardé cette connotation dans le langage courant. La raison est la faculté de penser et d'agir non selon ses sentiments, mais selon ses intérêts. Mais *ratio* traduit aussi le grec *logos* c'est-à-dire le discours cohérent, ordonné selon des principes universels ou universalisables parce que correspondant à la Réalité en soi. En chinois raison se dit *li*. Or *li* désigne proprement les veines du jade : le lapidaire les recherche pour les faire épouser par le mouvement de son outil, il en dégagera un carré, un

disque ou une pièce en demi-lune selon le sens des veines et indépendamment d'un modèle préconçu. «Raisonner, c'est chercher la structure formelle de la réalité pour y adapter l'action» (Vandermeersch, 1977). On voit la différence entre cette conception et la conception européenne. Elle est aussi efficace pour agir sur le monde si l'on pense à la réussite économique du Japon, et plus récemment de la Corée du Sud, de Taïwan, de Hongkong, de Singapour, de la Chine même, tous pays de civilisation chinoise ou ayant reçu les influences chinoises (Corée, Japon).

Dans la perspective d'une formation de la personne, l'enseignement littéraire doit moins se concentrer sur l'histoire, la critique et l'esthétique des genres et des écoles que sur la signification humaine des grandes oeuvres de la littérature nationale et mondiale. C'est en elles que l'adolescent découvre les multiples aspects de la nature humaine, ses caractéristiques universelles et ses variations dans l'espace et dans le temps, c'est par un dialogue constant avec elles qu'il approfondit et affine sa propre personnalité. C'est pourquoi l'analyse fouillée de quelques oeuvres majeures est de plus de profit qu'un cours d'histoire littéraire agrémentée de morceaux choisis, si bien choisis soient-ils. La comparaison de textes nationaux et de textes étrangers sur des thèmes semblables apporte un enrichissement supplémentaire : le mot «humanisme» prendra son plein sens lorsqu'à côté de Shakespeare, Molière, Tolstoï, Goethe et Cervantes, seront enseignés les *Jatakas* indiens, les Rives du lac de Lo Pen, *l'Histoire de Kiêu* du Viêt-Nam ou les littératures orales de l'Afrique.

La géographie et l'histoire auront à montrer l'étroite interdépendance des phénomènes physiques et humains, des civilisations et des peuples. Si l'échantillonnage et l'étude régionale intéressent l'enfant parce qu'ils lui parlent de faits à portée de sa main : la localité qu'il habite, ses cultures, ses industries, même situées dans le cadre d'un État, de telles méthodes demandent beaucoup de temps et risquent d'exagérer des dimensions provinciales aux dépens d'un point de vue mondial. C'est pourquoi il faut mettre l'accent sur la géographie et l'histoire générales qui transcendent les frontières politiques – dont elles auront établi le caractère conventionnel – et examinent à l'échelle du globe les phénomènes de population, de production et de consommation, de communication de transport et d'échanges, les guerres et les paix, les mouvements religieux et idéologiques, les rencontres de civilisations.

L'Histoire mondiale montre qu'aucune culture n'est «pure», que les plus grandes civilisations se sont construites en empruntant à d'autres civilisations qui les ont fécondées. En Asie, le Japon a importé de Chine par l'intermédiaire de la Corée, l'écriture, le bouddhisme, le confucianisme et des institutions politiques. La Chine a été

vivifiée par le bouddhisme indien tout comme le Viêt-Nam, la Corée et le Japon. L'Islam a repris l'héritage grec et l'a retransmis à l'Europe au Moyen-Âge, en y ajoutant ses propres contributions philosophiques, scientifiques et techniques.

En Europe, les deux supports de toute civilisation avancée, l'écriture et le papier, sont originaires de l'Asie. L'alphabet grec transmis aux Latins par les Étrusques a été adapté du phénicien qui est donc à l'origine des écritures européennes. Le papier est venu d'abord du papyrus égyptien, puis du parchemin fabriqué à Pergame, avant d'être remplacé au XII[e] siècle par le papier de chiffon d'origine chinoise, transmis par les Arabes. En matière médicale, mathématique et philosophique, la Grèce a emprunté beaucoup d'éléments à l'Égypte, à la Mésopotamie et à l'Inde (le zéro indien viendra plus tard, également transmis par les Arabes).

En matière d'enseignement des sciences et des techniques, un préjugé courant est que les milieux techniquement pauvres ne possèdent pas les ressources capables de susciter chez l'enfant les capacités d'observation, de raisonnement et d'invention. Certes, si toutes les cases sont rondes, si aucun objet n'est carré, l'enfant ne peut concevoir le carré, à moins que le livre ne le lui apprenne. En réalité, il y a toujours des ressources, même si elles sont limitées. Je citerai le jeu (appelé *awélé* chez les Baoulé, mais répandu dans toute l'Afrique et une grande partie de l'Asie) qui consiste à faire circuler des graines ou des cailloux sur une ou deux trajectoires cycliques figurées par deux ou quatre rangées de cases creusées dans un socle de bois ou simplement dans le sol. Il en existe plus d'un millier de variantes. Dans *l'awélé*, chaque joueur dépose quatre graines dans chacune des six cases et joue alternativement. Il prend dans une case toutes les graines qui y sont contenues et les sème, une par une, dans les cases suivantes, en allant de droite à gauche. Si la case de l'adversaire où il dépose sa dernière graine contient, avec celle-ci, deux ou trois graines, il les prend toutes et les sort du jeu; il prend aussi toutes les graines des cases de l'adversaire qui la précèdent sans interruption, si elles contiennent deux ou trois graines. Aussi longtemps qu'il le peut, chaque joueur doit fournir des graines à l'autre. Celui qui réussit à prendre la moitié des graines du jeu (24) a gagné.

Ce jeu de stratégie, aussi complexe que les échecs ou les dames, favorise la structuration spatiale, l'analyse logique, le calcul mental, c'est-à-dire le développement cognitif en général. Avec *l'awélé*, on peut illustrer l'analyse combinatoire, la réduction d'un graphe relationnel, la détermination de la stratégie gagnante par récurrence, le calcul des probabilités.

Enfin, l'éducation doit faire prendre conscience des interdépendances économiques et politiques à l'échelle de la planète. Avec un cinquième de la population du monde, les pays riches consomment les deux tiers de ses ressources dont ils gaspillent une grande part. Cette consommation est prélevée non seulement sur leurs propres territoires, mais sur ceux du Sud. Ainsi, les exportations de soja du Brésil en direction du bétail européen, de la viande du Guatemala, etc. se font au détriment des terres des petits paysans, au profit de la minorité possédante locale et des riches des pays occidentaux : ils ont partie liée par multinationales de l'agro-business interposées. Ce sont donc les pauvres qui nourrissent les riches. Une éducation véritablement internationale ou internationaliste doit faire comprendre à l'opinion publique de l'Occident que celui-ci ne peut prêcher la diminution de la croissance démographique dans le Sud sans modifier son propre mode vie (alimentation, papier, etc.), dégageant ainsi des ressources pour améliorer la condition des pauvres.

Pour réaliser une telle éducation interculturelle, trois conditions sont nécessaires, qu'il me suffit d'indiquer :

- préparer un matériel didactique adéquat, réviser les manuels de tendance ethnocentrique;
- former les enseignants;
- utiliser les médias audiovisuels de façon appropriée.

L'éducation interculturelle ne résoudra pas tous les problèmes économiques et sociaux, du moins pourra-t-elle atténuer ou faire disparaître les préjugés en faisant prendre conscience à la fois de la relativité des croyances et de l'universalité de certaines valeurs et aspirations des hommes et des femmes, et du droit de chaque être à vivre en paix sur cette terre où nous sommes tous des immigrés d'un jour.

Références

Deledicq, A. (1979). Apprendre en jouant. Les jeunes Africains : initiation aux mathématiques. Dans *Recherche, pédagogie et culture*, *40*, pp. 38-41.

Fuchs, E. et Havighurst, R.J (1972). *To Live on this Earth. American Indian Education.* New York : Doubleday.

Lê Thành Khôi (1995). *Éducation et civilisations*. (Tome 1 – *Sociétés d'hier*). Paris : Nathan/Unesco.

Lê Thành Khôi (1994). Intercultural education. Dans Fodubeldam, L. (dir.), *Development, Culture and Education.* International yearbook of education, vol. XLIV, pp. 79-104. International bureau of education, Unesco : CESU.

Lê Thành Khôi (1991). *L'éducation : cultures et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Vandermeersch, L. (1977). *Wangdao ou la Voie Royale. Recherches sur l'esprit des institutions de la Chine archaïque*. Paris : École française d'Extrême-Orient.

ANALYSE COMPARÉE DE QUELQUES EXPÉRIENCES EUROPÉENNES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE :
Espagne, Italie, France et Grande-Bretagne

Michel ORIOL
Université de Nice Sophia-Antipolis

Introduction

On ne louera jamais assez les vertus de la comparaison et donc, des associations qui, comme l'AFEC, la défendent et la promeuvent au plan international. Si décriés que soient souvent des aspects de son œuvre, c'est à Auguste Comte que nous restons tous redevables d'avoir appris qu'elle pouvait être aux sciences sociales et humaines ce que l'expérimentation est aux sciences de la nature.

Sans doute le développement considérable des études d'inspiration phénoménologique a-t-il beaucoup contribué à accroître la rigueur des descriptions concrètes de ce qui se passe dans le cadre des activités éducatives. Mais cela ne suffit nullement à nous permettre d'interpréter de façon valable la réalité observée, ce qui implique de la situer par rapport à d'autres processus possibles. Or, c'est bien la comparaison qui montre comment, là où l'évidence vécue et la contrainte apparente des institutions incitent à la «reproduction» des pratiques «légitimes», bien d'autres façons de faire et d'agir ont été plus ou moins implicitement mises à l'écart. Ceci vaut particulièrement pour la pratique de l'enseignant, l'une des plus isolantes qui soit, et le développement de l'éducation interculturelle, l'une des moins spontanées qui soient. Aussi, comme nous le verrons plus loin, arrive-t-il que l'éducation interculturelle soit conçue et développée de façon très marquée par la spécificité culturelle des traditions pédagogiques locales. Dès lors, toute comparaison internationale a d'emblée la vertu de relativiser de fausses évidences.

Mais encore faut-il prendre garde, à l'inverse, de ne pas négliger le fait que, particulièrement dans l'Europe présente, nous avons de moins en moins affaire à des systèmes nationaux radicalement étrangers les uns aux autres. La promotion de l'enseignement des langues minoritaires se conforte d'exemples et d'influences venus d'ailleurs, de manière parfois surprenante par rapport à nos idées reçues sur les traditions d'échange et de solidarité culturelle (Grant et Docherty, 1992)[1].

En bonne épistémologie, on ne saurait comparer deux systèmes qui communiquent entre eux : c'est le processus d'interaction qui devient alors le thème pertinent. Ceci vaut particulièrement en ce qui concerne les cultures, parce que cette prise en compte de l'interaction permet seule d'éviter la tentation perpétuellement renouvelée de réifier les cultures. Dans le champ de l'éducation comme dans les autres domaines culturellement marqués, chaque tradition est infléchie par des influences étrangères, mais se situe aussi, pour poser sa spécificité, en opposition par rapport à elles[2].

Par la force des choses – la limitation des connaissances actuellement disponibles – nous serons conduits à combiner comparaisons et recherches d'interaction. L'idéal aurait consisté à comparer des modes d'interaction (entre pays d'ancienne immigration; entre pays d'immigration récente; entre les uns et les autres...). Mais cela supposerait qu'une sorte de consciente critique soit déjà à l'œuvre au niveau de Europe pour que sa construction soit soumise à un contrôle rigoureux et vigilant. De ce point de vue, les limites de notre entreprise sont celles même d'une étape historique d'une unification encore bien problématique.

Pour entreprendre les comparaisons pertinentes, nous utiliserons la grille d'analyse dont nous avons ailleurs proposé la pertinence (Oriol, 1993). Dans toute relation interculturelle – et donc dans la pratique d'une pédagogie interculturelle – on peut distinguer trois paliers de régulation :

- soit celui de interactions directes, gouverné par des schèmes et des catégorisations d'ordre perceptif;
- soit celui des interaction médiatisées par des codes institués ou des structures organisées;
- soit celui des représentations globalisantes, plus ou moins idéologisées, situant les groupes culturels par rapport à des contextes macro – historiques ou macro – politiques.

Il est clair que ces paliers sont concrètement en constante interaction. Il demeure que leur régulation ne fait cependant pas appel au même ordre de fonctions psychosociales ou de ressources cognitives ou symboliques. C'est ainsi que l'école privilégie formellement les apprentissages institutionnels. C'est donc par là que nous engagerons les comparaisons pour poursuivre par celles qui concernent les références macro-culturelles. Quant à l'interaction interculturelle directe, nous ne l'évoquerons que brièvement en dernier lieu, non parce qu'elle est moins importante, mais tout simplement parce qu'elle demeure la plus difficile à connaître, a fortiori à comparer. Pour chacun des

paliers considérés, nous traiterons d'abord ce que les différents systèmes nationaux règlent en termes analogues, pour souligner ensuite les spécificités.

1. Le palier institutionnel

Les systèmes éducatifs sont d'abord des bureaucraties, au sens weberien du terme. C'est ce caractère hiérarchique pyramidal qui les a désignées à jouer un rôle éminent dans la construction et la consolidation des appareils d'État. Le développement de l'éducation interculturelle, c'est, à cet égard, le retour du refoulé, c'est-à-dire de la négation des cultures minoritaires ou régionales. Rien d'étonnant à ce qu'il soit partout «problématique». On retrouve un cas particulier d'un des problèmes fondamentaux de nos sociétés contemporaines : comment les bureaucraties peuvent-elles se débureaucratiser sans crise politique et culturelle majeure?

Sûrement pas parce qu'elles s'ouvriraient d'elles-mêmes au changement impliqué par la reconnaissance de minorités trop longtemps méconnues. C'est l'arrivée massive d'enfants «issus de l'immigration» qui a déclenché la crise des appareils éducatifs, et non la légitimation nouvelle des cultures dominées : «Contrairement à ce qu'affirme De Certeau, l'ouverture à la diversité culturelle interne aux sociétés comme la France ne saurait précéder un traitement favorable des différences externes; c'est bien au contraire l'entrée en force de l'altérité immigrée qui ouvre la brèche à la pluralité des références culturelles dans l'espace scolaire» (Zirotti, 1988). Celles-ci n'ont qu'après coup, tiré parti de l'ébranlement des légitimités officielles.

Mais la chance paradoxale de l'Europe à cet égard est d'être d'abord une construction juridique. Avant même que la crise ne s'aggrave et ne contribue à donner lieu au procès en règle conduit par l'opinion de la majorité «installée» contre les minorités déstructurantes – selon le modèle redoutable des États-Unis – Bruxelles avait réglementé la prise en charge de la spécificité des enfants des travailleurs immigrés. Dès la fin des années 60 et le début des années 70, la Communauté européenne instaurait par règlement l'enseignement des «langues et cultures d'origine» au niveau de l'enseignement primaire. Elle a ensuite favorisé la diffusion des langues régionales.

On peut regretter que de telles initiatives aient été l'expression d'un esprit de réglementation (inspiré en partie par le fait qu'un des pays fondateurs de la Communauté, l'Italie, ait une longue tradition d'émigration), plutôt que de la richesse des contacts interculturels ou de la générosité d'une idéologie universaliste. Mais aujourd'hui force est de s'en réjouir, car c'est le caractère juridique de ces obligations qui les préserve contre la montée préoccupante des chauvinismes et des racismes en réaction à la crise économique.

Toutefois, il n'est pas facile de mettre en place une gestion proprement administrative de l'éducation interculturelle, qui appelle, par nature, la plus extrême attention aux diversités et aux spécificités. Ici, la réponse est venue du fait que tous les systèmes éducatifs sont engagés dans des processus de décentralisation. Cela permet de contourner l'obstacle qu'aurait constitué l'élaboration de programmes uniformes. Mais le prix de cette option a été, bien évidemment, de rendre l'application des réglementations européennes, reprises par des circulaires nationales et des accords bilatéraux entre pays de départ et pays d'accueil, très dépendante des autorités locales et donc très inégalement vigoureuse, au point qu'en beaucoup d'endroits où il ne s'est rien passé. Grant (1983) nous dit, à propos de l'enseignement du gaélique à l'intérieur du système éducatif, que «les attitudes des autorités de la région et du district [dans les Lowlands] et des chefs d'établissements à titre individuel varient d'un soutien énergique jusqu'à la sympathie prudente, à la tiédeur et à l'hostilité déclarée» (p. 147).

Excellente occasion, s'il en est, de réfléchir au rôle de la norme dans le champ de l'éducation et dans le cadre de la relation interculturelle. D'une part, la multiplication des lieux où on puisse l'énoncer (l'Europe, l'État, la région, l'établissement) conduit au risque d'arbitraire. Mais elle renforce aussi les chances de l'autonomie des acteurs locaux. D'autre part, la norme est de plus en plus perçue comme une ressource diversement utilisée et actualisée. Certains ressentent cela comme une menace, d'autres comme une chance de prendre l'initiative.

Si j'en viens aux spécificités des quatre états étudiés, elles tiennent justement pour beaucoup aux particularités des modes de décentralisation. Ceux-ci ont été d'abord liés aux conflits internes issus de l'histoire nationale.

L'Espagne a, à partir de la chute du franquisme, conçu un cadre juridique qui légitimait l'emploi des langues minoritaires. Deux textes ont ainsi rendu possibles des pratiques pédagogiques qui prissent en compte la diversité des traditions culturelles au sein du pays : la «Ley organica del derecho de la educación» (Lode, 1985) et la «Ley organica de ordinación general del sistema educativo» (Logse, 1990). Mais, même relayées par les initiatives en fin de compte bien plus hardies que prenaient les télévisions locales, ces lois ont eu un effet incertain. Le León, la Catalogne en ont tiré un parti de transformation radicale du statut pédagogique des minorités portugaise et catalane. Mais rien de bien clair n'a été énoncé en ce qui concerne les nouvelles minorités issues de l'immigration (marocaine en particulier) en dépit d'une circulaire de 1990. Et le Colloque de Ceuta (1992) concernant les Gitans, pourtant si anciennement installés, n'autorise

guère à l'optimisme tant les préjugés ont pu s'y manifester (sauf, bien sûr, en ce qui concerne la diffusion de la musique!) (Alegret Tejero, Palaudarias et Marti, 1994).

La décentralisation, dans le Royaume-Uni, est bien moins assurée que ne le pense l'observateur extérieur. C'est ainsi que le système très rigoureusement homogène d'évaluation des établissements, qui joue un rôle décisif pour leur financement public, bloque presque complètement toute possibilité d'initiative locale un tant soit peu audacieuse. «La responsabilité de la mauvaise évaluation des établissements est celle de la communauté asiatique. Certaines familles ne prennent pas leurs responsabilités au sérieux. Le résultat, c'est que leurs enfants sont désavantagés et que la ville de Bradford a *perdu la face* (souligné par nous)»(Daby, 1993). Aussi, la prise en compte des groupes minoritaires dépend-elle beaucoup non de l'institution scolaire en tant que telle, mais de la pression que ceux-ci peuvent exercer sur elle pour des raisons de proximité, de nombre ou de mobilisation militante : le gallois est mieux enseigné que l'écossais, les cultures et les langues asiatiques sont relativement négligées et ne trouvent occasionnellement une place (pour les immigrés d'origine pakistanaise) que dans des écoles musulmanes, ce qui n'est pas spécialement favorable à la promotion d'un enseignement interculturel.

La situation française n'est pas facile à apprécier. Car, d'un côté, la partie officielle des programmes consacrés aux minorités (d'origine étrangère ou régionale) demeure réduite et suscite une faible mobilisation. Mais beaucoup d'initiatives locales contribuent à compenser ces carences. Sur le premier point, voici ce qu'écrivaient, en 1988, Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet :

> Non intégré à un projet pédagogique global, cet enseignement [*celui des langues et culture d'origine*] stigmatise les enfants en tant qu'étrangers en leur offrant des activités spécifiques, dispensées par des enseignants particuliers, tandis que leurs camarades sont soumis au régime commun...Il ne faut donc guère s'étonner des limites de cet enseignement «intégré» qui regroupe moins de 20 % des élèves potentiellement concernés. Cette moyenne subit des écarts considérables selon les langues : moins de deux Yougoslaves et quatre Espagnols sur 100, plus de 25 Tunisiens et plus de 20 Portugais sur 100... (et pratiquement tous les Italiens).

De la même façon ces auteurs relèvent que l'enseignement des langues locales a peu d'échos : 1 150 élèves seulement au niveau primaires (auxquels s'ajoutent, en Bretagne, les élèves des écoles parallèles) pris en charge par 79 instituteurs; 10 614 élèves au niveau secondaire.

Mais, comme nous le soulignions plus haut, des actions telles que les *projets d'action éducative* (PAE) destinées à regrouper selon la logique des méthodes actives,

enseignants divers et enfants d'une ou plusieurs classes sur un thème mobilisateur portent souvent sur des thèmes interculturels. Si l'on doit résumer ce bilan, schématiquement, on opposera au cadre formel peu propice à l'intégration de l'éducation interculturelle le dynamisme et l'efficacité d'enseignants dont les initiatives demeurent mal répertoriées et donc très méconnues aux yeux de l'opinion publique.

Enfin, en Italie prévaut une forte mobilisation idéologique contre le racisme. À l'échelon local, elle rassemble enseignants et militants associatifs. Ici encore, la décentralisation politique et culturelle rend très difficile une évaluation de l'importance et de l'audience de ces initiatives locales.

2. Les régulations idéologiques

Si nous en venons aux régulations idéologiques globales des projets d'éducation multiculturelle, on peut faire état de convergences très marquées dans les buts qu'on leur assigne.

Cela ne signifie pas que ces buts soient pour autant cohérents et harmonieux. Ils sont, au contraire, balancés, dans leur définition, entre un projet positif d'ajustement au cours des changements sociaux contemporains et un projet défensif destiné à conjurer le racisme et les handicaps culturels et socioéconomiques.

En premier lieu, donc, les défenseurs de l'éducation interculturelle ou multiculturelle (ce n'est pas mon propos de disserter ici sur cette éventuelle distinction) soulignent que leur dessein, loin d'être marginal et secondaire, correspond aux caractéristiques progressivement généralisées de la vie quotidienne de nos société : «Une société multiculturelle peut... être considérée comme une opportunité plutôt que comme un problème, pas seulement pour les groupes minoritaires, mais pour la majorité aussi» (Grant, s.d.). Ce même auteur souligne également que tous les groupes majoritaires sont en voie de devenir numériquement des minorités.

Comme l'écrivent García Castaño et Pulido Moyano (1994), «L'éducation multiculturelle n'est plus conçue comme une exigence des groupes de pauvres migrants qui sont à l'origine de ces programmes.... Quand nous parlons d'éducation multiculturelle, nous ne voulons pas tant désigner un processus de transmission d'une culture qu'un processus de transmission d'un savoir critique à son sujet». On rejoint par là les fins même de toute éducation en Europe : promouvoir la rationalité critique chez l'élève. Du même coup, on vise à le faire accéder à l'autonomie, et c'est par là que les apparentes apories des relations entre cultures peuvent trouver leur solution : «Il n'y a rien d'inévitable dans l'incompatibilité entre la préservation de l'identité ethnique/culturelle et

les spécificités d'un groupe minoritaire désavantagé... Cependant quand le dilemme est bien réel, il appartient aux membres des groupes concernés de prendre leur décision».

Les objectifs les plus couramment et les plus nettement affirmés relèvent donc d'un universalisme très optimiste. Ainsi que nous le dit Porcher (1979), «la quasi totalité des rapports d'experts mettent en évidence la volonté politique affirmée de donner aux enfants une double possibilité : préservation et développement de leur identité culturelle originelle, d'une part, et d'autre part, insertion optimale dans les sociétés d'accueil (optimal signifiant ici conforme aux inspirations de l'intéressé». Ils contrastent avec d'autres, plus pessimistes, énoncés simultanément, qui concernent la défense et la protection de minorités de plus en plus exposées aux menaces. Les pays de récente immigration voient dans l'éducation interculturelle le moyen de conjurer le racisme encore faible. Selon Rocha Trindade et Sobral Mendes (à paraître) :

> La situation actuelle n'est pas absolument stable. L'augmentation progressive de la taille.... des minorités résidentes peut déchaîner des phénomènes de rejet plus étendu; une augmentation significative du chômage.... peut également déchaîner l'attribution de culpabilité aux populations étrangères résidentes. Le développement de politiques de nature interculturelle présente, par rapport à ces risques, un caractère prophylactique qui pourra s'avérer effectif *s'il est généralisé* à tout les systèmes éducatif formel.

Sans doute, de tels buts restent-ils universalistes et visent à écarter la violence raciste ou guerrière. Mais d'autres objectifs ne concernent spécifiquement que les groupes dominés dont ils sont censés pallier les handicaps. C'est l'Espagne qui formule le plus clairement cette finalité en utilisant le terme «d'éducation compensatoire».

Donc les buts généraux de l'éducation interculturelle participent des ambivalences de l'opinion européenne en face de son avenir, balancée entre l'espérance et l'angoisse. L'école est à la fois le tremplin vers l'azur et le bastion assiégé.

Des ambitions aussi générales et aussi divergentes laissent place à beaucoup de variations et de débats entre pays différents et à l'intérieur de chaque pays. Certaines oppositions sont peut-être plus sémantiques que substantielles. Par exemple, le mot «minorité» n'a pas bonne presse chez les latins, que ce soit en anthropologie ou dans les sciences de l'éducation. «On conçoit habituellement en tant que minorités des groupes présentant un déficit quelconque. Si nous pensons à ceux qui formulent ces déficiences d'une culture en comparaison avec d'autres, nous prendrons conscience du fait que cette formulation n'est pas pratiquement quelque chose qui vise à promouvoir l'égalité» (García Castaño et Pulido Moyana, 1994). On voit bien que des auteurs anglo-saxons pourraient s'accorder avec leurs collègues espagnols sur la dernière phrase qui vise à cri-

tiquer les abus de la fameuse «éducation compensatoire» sans reconnaître la pertinences de la première qui ne correspond pas à leur tradition lexicale.

Plus profonde est la différence de conception des cultures qui sépare, en gros, les anglo-saxons et les continentaux. Les premiers demeurent marqués par la tradition culturaliste. Selon Grant (1983), «In the anthropological sense, a culture embraces anything characteristic of the way of life of a particular group». Former au pluralisme culturel, c'est, dans cet esprit, dégager un élément commun à plusieurs groupes pour le faire reconnaître et le consolider[3].

En revanche, la tradition continentale met l'accent sur un apprentissage de la relativité et de la flexibilité des modèles et des pratiques culturels dans la mesure même où elle vise de plus en plus à écarter ou critiquer toute conception essentialiste de la culture. García Castaño et Pulido Moyano (1994) retrouvent l'inspiration de Lévi-Strauss pour inviter à la présenter comme «une organisation des différences internes». Cette conception est aussi nettement formulée par Taboada-Leonetti (1990) : «La culture est tout sauf un don définitif que l'individu reçoit d'un groupe. Elle apparaît plutôt comme une élaboration collective en transformation perpétuelle, et en ce sens la culture des immigrants n'est qu'un aspect spécifique des modalités de changement des sociétés et des individus».

Les continentaux mettent donc davantage l'accent sur l'égale dignité des cultures, les anglo-saxons sur la nécessité de l'échange. C'est aussi que le contraire de l'intégration, c'est, pour un enseignant français, l'exclusion; pour un britannique, c'est la séparation.

Mentionnons enfin que la forte idéologisation du débat italien peut conduire à faire de l'éducation interculturelle un instrument critique à l'égard du processus général d'éducation : «La rigidité de l'organisation scolaire... qui empêche les enseignants d'accorder plus d'attention aux besoins des moins privilégiés n'est mise en question qu'au moment où arrive dans la classe un type particulier d'enfants à problème : le représentant d'une autre culture» (Monasta, 1994).

3. Le palier des interactions

Comme je l'annonçais plus haut, les observations relatives aux interactions directes dans le milieu scolaire sont encore rares et peu systématisées. C'est une carence importante, car elle conduit au scepticisme à l'égard des règlements et des théories. Selon Alegret Tejero, Palaudria et Marti (1994) : «Il ne faut pas s'étonner que les premières réflexions systématiques se soient réalisées à partir d'une perspective strictement théori-

que, étant données les véritables difficultés qu'il y a à concrétiser sous la forme de propositions pratiques concrètes ce que les éducateurs professionnels peuvent être et ce qu'ils sont disposés à accepter».

On constate néanmoins une application croissante des méthodologies qualitatives à la description et l'analyse des interactions interculturelles en classe. L'accent se déplace alors de la définition de contenus d'enseignement pertinents vers les problèmes de catégorisation (des sujets, des thèmes, des œuvres) par des marques culturelles (Achard, Varro, Leimdorfer et Pouder, 1992).

Relevons aussi que, en un sens, l'intérêt pour les relations interculturelles déborde de beaucoup la considération exclusive de pratiques effectivement mises en œuvre par les sujets. Un climat diffus de sensibilisation, le sentiment qu'il existe des œuvres culturelles qu'on puisse se réapproprier constituent des ressources potentielles pour des interactions possibles. Selon Grant (1983), «il est intéressant de remarquer que beaucoup de ceux qui apprennent (le gaélique) et *même ceux qui ne le parlent pas* (souligné par nous) soutiennent activement l'éducation bilingue sur la base du fait que le gaélique est partie intégrante de la culture de l'Écosse prise comme un tout».

Au terme de nos démarches, on peut constater que les spécificités de chaque système national d'éducation et de chaque situation nationale restent très déterminants. C'est ainsi que les pays où l'éducation interculturelle ne s'est que très récemment imposée du fait de leur transformation de pays d'émigration en pays d'immigration n'ont tiré pour l'instant qu'un bénéfice réduit de l'expérience de l'Allemagne, de la France, du Royaume-Uni[4].

Mais cela signifie aussi que la conception de l'éducation interculturelle se greffe sur les dynamiques identitaires propres à chaque pays. La crainte d'une homogénéisation des pratiques éducatives et de l'abandon des ressources spécifiques, constamment invoquée par les adversaires de la construction européenne, n'a visiblement guère d'objet. L'Europe peut se construire comme un espace de pluralisme et nullement comme l'émergence d'une nouvelle identité qui écraserait celles qui sont déjà affirmées.

Mais ce n'est pas ainsi que, actuellement, se constituent dans l'opinion les perceptions les plus répandues. On rejoint par là le paradoxe bien souligné par Henry-Lorcerie (1993) : on délègue au système éducatif la tâche de promouvoir des relations qui, dans l'expérience quotidienne de la vie économique, politique, administrative, se trouvent déniées ou condamnées.

La pertinence politique des projets d'éducation interculturelle est assurée au plan européen. En dépit d'un retour en force des idéologies assimilationnistes – l'étranger est souvent sommé de ressembler aux dominants ou de partir – beaucoup d'enseignants restent disponibles pour développer et renouveler, dans leur pratique pédagogique, la prise en compte des spécificités culturelles. Si l'optimisme ne consiste pas à se satisfaire de ce qui a été déjà entrepris, mais participe d'une volonté de recherche et d'innovation, alors le pluralisme à venir en Europe est matière à optimisme.

Références

Achard, P., Varro, G., Leimdorfer, E. et Pouder, M.-C. (1992). Quand des enfants migrants se traitent «d'arabes» dans une classe primaire. Dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, *8*(2).

Alegret Tejero, J.L., Palaudarias, I. et Marti, J.M. (1994). Apunta sobre la educación en contextos multiculturales en Estado español. *Dans* García Castaño (dir.), *La educación multicultural en España*. A paraître. Gowers publisher.

Boulot, S. et Boyzon-Fradet, D. (1988). L'école française : égalité des chances et logiques d'une institution. Dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, *4*(1, 2).

Davy, B. (1993). Identité culturelle et réussite scolaire. *Dans* Collot, A., Didier, G. et Loueslati, B. (dir.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy : CRDP.

García Castaño, F.J. et Pulido Moyano, R.A (1994). Multicultural education and cultural anthropology. Dans *Revista de educación* , *302*, p.8.

Grant, N. (1983). Multicultural education in Scotland. Dans *Comparative Education*, *19*(2).

Grant, N. (s.d.). *Multicultural Education*. University of Glasgow. Department of Education.

Grant, N. et Docherty, F.S (1992). Language policy and education : Some scottish catalan comparisons. Dans *Comparative education*, *28*(2).

Henry-Lorcerie, F. (1993). Interculturel, intégration et politique de la ville : Deux perspectives, un projet. Dans *Éducation et pédagogie : De l'approche interculturelle en éducation*. Sèvres : CIEP.

ISMU. (1993). *ISMU informa*. Bolletino dell'Istituto per le studio della multiethnicità. Milano : Cariplo.

Monasta, A. (1993). *Intercultural relations and education. Problems and reality in Italy*. Texte présenté au séminaire ERASMUS, Lisbonne.

Oriol, M. (1993). Les problèmes du pluralisme. Dans *Éducation et Pédagogie : De l'approche interculturelle en éducation*. Sèvres : CIEP.

Porcher, L. (1979). *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.

Rocha Trindade, M.B. et Sobral Mendes, M.L. (à paraître). L'éducation interculturelle au Portugal. Dans Campani, G. (dir.), *L'educazione interculturale : una prospectiva internazionale.* Gowers publisher.

Taboada-Leonetti, I. (1992). From multicultural to intercultural. Is it necessary to move from one to the other ? Dans Lynch, J., Modgil, C. et Modgil, S. (dir.), (Vol. I - *Cultural Diversity and the Schools Education for Cultural Diversity. Convergence and Divergence*). Londres, Washington : The Falmer Press.

Zirotti, J.-P. (1988). Les «immigrés» et l'école : analyse et prospective. Dans *Prospective culturelle.* Bruxelles : IRFEC.

Notes :

1 «Linguistic minorities take great encouragement from the success of other minorities elsewhere. Many Gaels in Scotland have gained new hope from Catalonia and from Wales, where the number of children speaking the language has been rising for some years» (Grant et Dorcherty, 1992). Nous tenons à remercier tous les participants des réseaux ERASMUS dirigés d'une part, par le Pr. Nigel Grant de l'Université de Glasgow, et d'autre part, par le Dr. Giovanna Campani de l'Université de Florence, qui nous ont permis de disposer de l'essentiel des documents et données commentés ici.

2 Deux exemples pour illustrer ce double processus. D'une part, les pays européens où l'immigration massive est récente (Espagne, Italie, Grèce, Portugal) ont inévitablement eu à connaître des expériences des pays où l'accueil des immigrés est plus ancien (France, bien sûr, mais aussi Grande Bretagne et RFA). Mais d'autre part, chaque pays considère son système éducatif comme un garant de son identité et dénonce les influences déstructurantes : en France, aujourd'hui, la dénonciation des perversions induites par le modèle communautaire britannique est un rite obligé (ai-je le droit de dire un «must»?) des débats sur le port du «foulard» islamique à l'école.

3 «... Unity may be compatible with pluralist policy, provided that the unity element is not simply seen as an automatic assimilation to the majority mode, but is seems as something valid for the community as a whole» (Grant, 1992).

4 Nous avons pu par exemple recevoir de l'Université catholique de Milan l'annonce de ses programmes de formation en vue du retour. C'est un cas typique d'enfer pédagogique pavé de bonne intentions, s'il faut s'en rapporter à tout ce qui a été entrepris depuis le début des années 70. Reconnaissons néanmoins qu'elle privilégie l'analyse des sociétés multiethniques (ISMU, 1993).

MULTICULTURALISME CANADIEN ET INTERCULTURALISME QUÉBÉCOIS : MYTHES ET RÉALITÉS

Marie MC ANDREW
Université de Montréal

Introduction

L'objectif de ma présentation d'aujourd'hui est modeste et en même temps ambitieux. Il s'agit, en effet de définir un cadre général qui permette aux visiteurs étrangers de cerner les contextes de départ et les politiques d'ensemble qui influencent les réflexions, les expériences ou les pratiques canadiennes et québécoises dont ils auront l'occasion d'entendre parler et de discuter durant les trois jours de colloque. Si cette tâche ne présente guère de difficultés a priori pour quiconque connaît bien le domaine, le temps qui m'est imparti – moins d'une demi-heure! – m'impose un défi certain.

Cette démarche de clarification et d'introduction préalable m'apparaissait nécessaire et ce pour deux raisons principales. D'abord, en tant qu'intellectuelle québécoise, donc de facto comparatiste et interculturelle puisque située à la jonction des traditions intellectuelles nord-américaine et européenne, je me suis surprise sans cesse dans mes diverses activités à avoir à décoder aux Européens, notamment aux Français, l'approche nord-américaine en matière d'interculturel et à l'inverse, aux Canadiens-anglais, l'approche française. À titre d'exemple extrême, j'ai parfois eu à expliquer à des collègues français que le Canada ne pratiquait pas l'apartheid(!) ou même la promotion de la différence pour maintenir les inégalités et, de même, à des universitaires canadiens-anglais que l'invocation réitérée des concepts de culture civique, ou de laïcité, si importants aux yeux des Français, ne cachait pas toujours la nostalgie *d'un pays, une langue, un drapeau* ou une exclusion systématique des minorités de la conscience nationale.

De plus, entre intellectuels québécois et canadiens-anglais, subsistent également bien des incompréhensions ou, selon l'expression que j'emploierai dans ce texte, des mythes. En effet, pour certains Québécois, eux seuls pratiqueraient l'intégration et le dialogue interculturel, les Canadiens-anglais se contentant d'un multiculturalisme folklorique ou ghettoïsant! De même, quand on franchit la frontière de l'Outaouais, une minorité non négligeable, peut-être même une majorité de nos collègues de langue anglaise, sont convaincus qu'au Québec, au-delà de l'assimilation linguistique forcée et

d'un manque de respect des droits, il ne se passe rien qui soit digne de mention en matière d'éducation des minorités.

C'est évidemment contre de telles visions que je veux m'inscrire en faux dans cette communication. Celle-ci vise à démystifier autant la politique dite du «multiculturalisme» canadien que la politique dite d'«interculturalisme» québécois, entre autres, en cernant leurs éléments communs et en illustrant leurs limites respectives dans l'identification des pratiques réelles ou des résistances qu'on peut rencontrer sur le terrain.

Ma présentation se divisera en trois parties. Dans un premier temps, je donnerai un aperçu de l'historique et des grandes orientations de la politique canadienne du multiculturalisme, des débats qu'elle a soulevés et de ses incidences, indirectes faut-il le rappeler ici puisque l'éducation au Canada est de juridiction provinciale, sur les politiques et pratiques scolaires dites *d'éducation multiculturelle* au Canada anglais. Je me tournerai ensuite vers la dynamique spécifique du Québec en cette matière. Je rappellerai l'évolution des politiques gouvernementales québécoises en matière de relations intercommunautaires, de la *culture de convergence* des années 80 à l'*intégration pluraliste* des années 90, tout en cernant les orientations éducatives qui en découlent - largement implicites puisque le ministère de l'Éducation du Québec n'a pas encore formulé d'énoncé en matière d'éducation interculturelle. Finalement, en guise de conclusion, je tenterai d'illustrer comment, au-delà des divergences initiales, les deux approches tentent de plus en plus à converger, à se préoccuper d'enjeux communs et comment elles sont confrontées à des limites d'efficacité similaires. De plus, je ferai quelques remarques, du point de vue de l'éducation comparée, sur les relations entre les politiques gouvernementales d'ensemble relatives à la gestion de la diversité et les politiques éducatives spécifiques qu'elles engendrent, ainsi que sur les relations de ces deux types de politique avec les pratiques de terrain.

Bien entendu, ma présentation demeurera très générale, notamment pour mes collègues québécois et canadiens qui trouveront probablement que je simplifie beaucoup, mais ils comprendront que dans les limites de temps qui me sont imparties pour couvrir un sujet si large, c'est inévitable. Par ailleurs je veux signaler, avant d'attaquer le vif du sujet, que je ressens nettement plus de certitude à l'égard des *mythes* que je déconstruirai dans ma présentation, que des *réalités* que j'essaierai d'y énoncer(!)

1. Le multiculturalisme canadien

Après cette longue présentation, passons au premier point : le multiculturalisme canadien. Bien entendu, le Canada, depuis sa création et même avant sa création comme pays, a toujours été un pays d'immigration ainsi qu'une société où coexistaient des groupes de langues et de cultures différentes (Anderson et Frideres, 1981; Fleras et Eliott, 1992). La présence amérindienne, française ou britannique et même celle d'autres groupes minoritaires est en effet, rappelons-le, nettement antérieure à la Confédération. Pendant longtemps, on a même caractérisé la dynamique canadienne par la métaphore de la *mosaïque* qui permettait de l'opposer au *melting pot* américain, certains auteurs plus critiques (Porter, 1965) faisant valoir que cette mosaïque aurait été verticale, caractérisée par une inégalité persistante entre les groupes ethniques à travers les générations. Cependant, jusque dans les années 70, jamais la diversité culturelle n'avait été invoquée comme un facteur d'identité et d'unité nationales, et aucune politique étatique ne prétendait en faire la promotion. Si donc, le multiculturalisme *de facto* a toujours caractérisé le Canada, le multiculturalisme normatif n'y est apparu que depuis une vingtaine d'années.

Quelles sont ses origines? Une variété d'hypothèses ont été proposées à cet égard. La première, généralement invoquée en milieu canadien-anglais (Burnet, 1975; 1978; Anderson et Frideres, 1981), serait le poids politique de plus en plus marqué des minorités d'origine autre que francophone et britannique au Canada, notamment dans l'Ouest. Une autre, populaire au Québec, met l'accent sur l'intérêt du gouvernement fédéral de mettre de l'avant une stratégie de type *diviser pour régner* dans le contexte de la fin des années 60 où se discutait l'enjeu du bilinguisme et du biculturalisme (Rocher, 1976; Gendron, 1979). L'État fédéral aurait ainsi géré les tensions existant au Canada autour de la définition de l'identité nationale en réduisant les revendications québécoises nationales à leurs seules dimensions linguistiques, tout en contentant en partie les minorités ethniques de l'Ouest en accommodant leurs demandes en termes uniquement culturels. D'une politique qui devait être celle du bilinguisme et du biculturalisme, on est donc passé à une politique de bilinguisme assortie de multiculturalisme, notamment suite aux réticences qu'avaient exprimé certains commissaires issus des minorités ethniques lors de la Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme (Commission Royale d'Enquête, 1970). Ainsi, lorsqu'il proclame, en 1971, la politique du multiculturalisme, le premier ministre Trudeau déclare :

> Aux yeux du Gouvernement et, j'en suis sûr, de tous les Canadiens, il ne peut y avoir une politique culturelle pour les Canadiens d'origine française et britannique, une autre pour les autochtones et encore une autre pour tous les autres, car bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a pas de culture

> officielle et aucun groupe ethnique n'a la préséance. Il n'y a pas un citoyen, pas un groupe de citoyens qui soit autre que canadien et donc tous doivent être traités équitablement. (Approvisionnements et Services Canada, 1976).

Cet objectif d'équité doit être atteint, selon la vision fédérale, non pas par un modèle de neutralité de l'État avec lequel nos collègues européens sont probablement familiers, mais plutôt à travers un modèle de reconnaissance et de prise en compte de la diversité des groupes culturels présents. Il faut toutefois noter, qu'à l'opposé de ce que l'on entend généralement, parmi les quatre objectifs mis de l'avant par la politique du multiculturalisme des années 70, un seul porte sur l'encouragement, non pas d'ailleurs aux groupes ethniques mais aux citoyens qui désirent conserver leur langue et leur culture d'origine, alors que les trois autres portent, au contraire, respectivement sur l'échange interculturel, l'égalité et la participation à la société ainsi que le partage des langues officielles (Approvisionnements et Services Canada, 1976).

Cependant, malgré ce caractère multidimensionnel de la politique, à ses origines la *marque de commerce* du multiculturalisme en est nettement une d'encouragement à des manifestations largement folkloriques ainsi qu'au maintien des langues et des cultures d'origine (Burnet, 1978). C'est ce qu'on appellera familièrement le multiculturalisme «*Songs and Dances*» (Pagé, Provencher et Ramirez, 1993). Cette orientation aura suscité bien des critiques, tant au sein de la communauté canadienne-anglaise, que chez les francophones. La gauche canadienne-anglaise reprochera à l'idéologie multiculturelle d'être largement culturalisante, d'évacuer le social et de sous-estimer systématiquement les similarités au sein des personnes d'origine immigrante et non immigrante de milieu défavorisé (Repo, 1971; Porter, 1975). Chez les intellectuels canadiens-français, on dénoncera la politique du multiculturalisme en faisant valoir qu'elle banalise le fait français au Canada et a pour effet de placer un des deux groupes fondateurs du Canada sur un pied d'égalité avec quelques centaines d'autres groupes ethniques (Rocher, 1976; Laferrière, 1981). D'une manière générale, tant au Canada anglais qu'au Canada français, on s'inquiétera également de l'impact potentiel de la politique multiculturelle sur la cohésion sociale (Findlay, 1975; Zolf, 1980; Mc Andrew, 1990).

Toutefois, la grande popularité que connaîtra la politique multiculturelle auprès des principaux intéressés, soit les groupes ethniques du Canada, amènera graduellement les intellectuels canadiens-anglais à mieux cerner le rôle essentiellement symbolique que celle-ci pouvait jouer en faveur de l'unité nationale canadienne (Burnet, 1978; Gouvernement du Canada, 1989; Breton 1991). Ils reprendront à cet égard l'analyse d'un sociologue américain – Daniel Bell (1975) – qui fait valoir que l'importance de

l'ethnicité dans les sociétés modernes anomiques tient au fait qu'elle permet – traduction libre – «d'associer un lien affectif avec un intérêt». On comprendra donc graduellement que le multiculturalisme n'a pas pour principal objectif d'encourager le maintien et la survie des cultures elles-mêmes, mais plutôt de développer le sentiment d'appartenance de groupes qui pouvaient se sentir exclus de la société d'accueil. Pour reprendre ici les termes de Breton (1991), la politique multicuturelle en est une de gestion des ressources symboliques visant des groupes qui ont déjà connu une certaine mobilité sociale, qui n'en sont donc plus à lutter en faveur du partage des ressources matérielles mais qui se sentent encore exclus en termes de mobilité politique et sociale. La politique multiculturelle canadienne, même si elle utilise la stratégie de mise en valeur de la différence, s'avère donc selon divers auteurs, à moyen et à long terme, bien davantage une politique de promotion de l'unité nationale qu'une politique de division (Burnet, 1984; Juteau, 1990b).

À cet égard, il faut noter que si les intellectuels québécois prendront longtemps à comprendre cet apparent paradoxe – et peut-être même plusieurs d'entre eux ne l'ont-ils pas encore perçu puisque les dénonciations simplistes de la politique fédérale continuent – les politiciens québécois, eux, ne s'y tromperont pas longtemps. En effet, dès la fin des années 70, comme nous le verrons plus loin, ils tenteront systématiquement de s'engager dans un processus similaire où la différence essentielle réside dans l'identification de la société d'accueil à laquelle on désire favoriser l'intégration (Gay, 1985; Juteau et Mc Andrew, 1992).

Dans les années 80, la politique du multiculturalisme connaîtra une évolution graduelle de son accent traditionnel en faveur de la préservation des cultures d'origine vers les enjeux de la participation de la lutte au racisme, de l'adaptation des institutions et de la sensibilisation des Canadiens majoritaires (Fleras et Eliott, 1992). Il s'agit donc d'un passage du culturel au social ainsi que d'un déplacement du centre d'intérêt vers la société d'accueil. Cette évolution ne saurait être principalement imputée aux critiques académiques que nous venons d'évoquer mais bien davantage au changement du leadership politique des minorités qui, sous l'effet d'une immigration de plus en plus marquée vers l'Ontario, passera graduellement de l'Ouest canadien vers le Canada central (Breton, 1990). Le leadership au sein des groupes minoritaires, occupé dans les années 70 par des minorités de deuxième ou de troisième génération très préoccupées par le maintien culturel à cause de la situation prévalant dans leur pays d'origine, notamment l'Ukrainie, sera graduellement assumé par les minorités dites visibles de l'Ontario, largement d'immigration récente et du Tiers-Monde, dont le statut socio-économique est plus souvent précaire et qui sont généralement moins assurées d'une participation égalitaire à la société. Ainsi, à titre d'exemple, dans la nouvelle loi sur le

multiculturalisme adoptée en 1988, sur dix objectifs, trois continuent de viser la reconnaissance de la diversité culturelle, mais les sept autres portent sur l'adaptation des institutions, l'application de la loi à tous, l'échange interculturel et l'égalité des chances (Gouvernement du Canada, 1988-1989). Ce virage sera encore plus clair au niveau des choix budgétaires qu'il ne l'est au niveau des discours (Gouvernement du Canada, 1989-1990; 1990-1991; 1991-1992).

Plus récemment, bien qu'aucun document officiel n'ait concrétisé cette nouvelle orientation, un nouveau changement est perceptible à l'observateur attentif. Celui-ci se caractérise par une préoccupation émergente de plus en plus marquée relativement au concept de citoyenneté, non dans son sens juridique mais dans son sens philosophique, c'est-à-dire l'actualisation de ses composantes sociales (Juteau, 1993a). Un comité sénatorial sur cette question a siégé l'an dernier et, dès la prise du pouvoir par le Parti libéral cet automne, on a jugé bon de fusionner le Secrétariat d'état au multiculturalisme à un ministère plus large renommé ministère du Patrimoine canadien. On peut donc penser, à partir d'indices implicites mais relativement concordants, qu'au niveau fédéral comme c'était déjà le cas au Québec, le débat sur la culture civique, les limites au pluralisme et les conditions d'inclusion des citoyens de toutes origines dans une société démocratique commence à émerger.

En éducation, comme je le mentionnais plus haut, les incidences de la politique multiculturelle ne sont pas directes, puisque le gouvernement fédéral n'a pas juridiction sur l'éducation au Canada. Les politiques d'éducation multiculturelle connaîtront donc d'importantes variations régionales puisqu'elles dépendront largement des dynamiques particulières de chacun des milieux (Mc Andrew, 1990; Lessard et Crespo, 1992). À un extrême, on peut situer l'Ontario qui est la province canadienne où les efforts en matière d'adaptation du système scolaire à la réalité pluriethnique sont certainement les plus avancés. Généralement, au risque de schématiser quelque peu, on peut dire que l'accent en matière d'éducation des minorités y est clairement égalitaire, antiraciste et systémique (Pagé, Provencher et Ramirez, 1993). Le débat même autour des approches interculturelles et multiculturelles, encore populaire dans d'autres milieux, y apparaît comme largement dépassé. L'objectif d'égalité prime clairement sur l'objectif de respect des différences qui apparaît bien davantage comme un moyen d'actualiser la participation que comme une fin en soi (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1987). Les politiques et pratiques mises en oeuvre dans cette province sont globales et touchent surtout le curriculum explicite et implicite, notamment les pratiques d'embauche afin de favoriser la présence de membres des minorités à tous les niveaux du système scolaire, le classement des élèves des minorités, la gestion de la diversité, la lutte aux biais ethno-

centriques dans le curriculum ainsi que le développement d'un rapport plus étroit entre l'école et la communauté (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993a et b).

Dans les autres provinces canadiennes anglaises, l'influence ontarienne est perceptible. Cependant chaque milieu continue de définir ses propres priorités en fonction de sa dynamique locale (Mc Andrew, 1990). À titre d'exemple, dans l'Ouest, à l'exception de la Colombie-Britannique qui reçoit une immigration récente et où l'antiracisme est populaire (Davidson, 1994), les politiques sont encore largement multiculturelles et multilingues, ce qui reflète la présence des communautés plus anciennes qui y sont encore dominantes (Mc Andrew, 1990). À l'inverse, en Nouvelle-Écosse où vit une communauté noire de très vieille souche descendant des Loyalistes noirs de 1776 et où la ségrégation scolaire a longtemps été légale, les politiques sont plus clairement axées sur l'égalité des chances (Davidson, 1994). Quant aux provinces maritimes où l'immigration est peu nombreuse, on y privilégie plutôt l'éducation internationale ou l'éducation globale (Crespo et Lessard, 1992). Il y aurait, bien entendu, bien davantage à dire mais, puisque nous venons de faire le tour de neuf provinces canadiennes en dix minutes, je crois qu'il est maintenant temps de passer au deuxième point de notre exposé, celui de l'interculturalisme québécois.

2. L'interculturalisme québécois

Au Québec, la diversité culturelle est un phénomène ancien mais, et ceci constitue une différence fondamentale, l'intégration à la majorité francophone est un enjeu récent (MCCI, 1990a). Jusqu'au début des années 70, le Québec peut presque être considéré comme une «société plurale» – avec toutes les limites de transférabilité d'un concept développé en contexte colonial (Furnivall, 1948) – c'est-à-dire une société où la minorité domine l'économie, la majorité domine la politique mais l'exerce plus ou moins et où les minorités intermédiaires s'insèrent comme elles peuvent, le plus souvent au sein de la minorité dominante (Deschamps et Laperrière, 1978). Pour que s'articule un débat sur l'interculturel au Québec, la question de la communauté d'intégration devra donc être préalablement réglée (Mc Andrew, 1988). Cela sera fait en partie par la Loi 101, en 1977, qui rendra obligatoire la fréquentation des écoles françaises pour les enfants d'immigrants (Gouvernement du Québec, 1977) et par la prise en charge graduelle par le Québec de son immigration de façon à assurer une sélection qui corresponde à ses besoins et une intégration à une société clairement francophone (MCCI, 1990). Cependant, même si le message sur la société de référence est plus clair que par le passé, de nombreuses ambiguïtés persistent encore à cet égard (Mc Andrew et Juteau, 1992; Mc Call,

1992). C'est pourquoi, à l'opposé du contexte canadien anglais où les débats sur l'intégration partent généralement d'un postulat implicite que les immigrants veulent s'intégrer à la communauté canadienne-anglaise et que ce sont essentiellement les barrières sociales ou institutionnelles qui les en empêchent, au Québec, les débats sur l'interculturalisme auront toujours davantage tendance à poser l'enjeu de l'intégration dans une perspective bidirectionnelle.

Vers la fin des années 70, lorsqu'il articule sa propre politique en réponse à celle du multiculturalisme canadien, le gouvernement québécois tente de s'en démarquer. On l'a vu plus haut, les intellectuels québécois avaient dénoncé la politique fédérale, non pas d'abord pour son aspect ghettoïsant mais par sa banalisation du statut spécial du Québec et des francophones au Canada. Le gouvernement québécois insistera donc, du moins publiquement, sur la différence de nature entre son approche et celle du fédéral (Gay, 1985). La politique québécoise sera qualifiée d'interculturaliste et la métaphore privilégiée, à l'opposé de la *mosaïque*, sera celle de l'*arbre* auquel viennent se greffer des souches diverses. Une culture de convergence, constituée d'un noyau de base sur les traditions québécoises sera donc appelée à s'enrichir de l'apport des cultures minoritaires (Gouvernement du Québec, 1978; Juteau, 1986). Pour reprendre ici les termes de la Politique du développement culturel, «entre l'assimilation lente ou brutale et la conservation des originalités incluses dans les murailles des ségrégations», le gouvernement propose une autre voie, celle des «échanges au sein d'une culture québécoise» (Gouvernement du Québec, 1978).

À l'opposé du multiculturalisme, cette prise de position politique du Québec suscitera peu de réactions et peu de débats. En effet, l'ensemble de la société est encore largement préoccupé par la bataille qui vient de s'achever quant à la définition de la communauté de référence pour les immigrants et n'est guère préoccupé par la discussion en profondeur du modèle d'intégration lui-même (Laferrière, 1983; Mc Andrew, 1992). Au risque de schématiser quelque peu, la majorité francophone, qui vient de gagner une bataille qui perdurait depuis une dizaine d'années face aux communautés anglophone et allophones nage encore dans l'euphorie; quant aux minorités, elles en sont à «digérer» la défaite.

Comme il s'est produit très peu de débats dans les années 80 autour de l'interculturalisme québécois, la rhétorique gouvernementale dominante va engendrer dans la conscience collective, du moins chez les francophones majoritaires, le mythe encore largement répandu que le Québec pratique une politique de gestion des rapports ethniques fondamentalement différente de celle du Canada. Dans les faits, quand on re-

garde les pratiques, c'est beaucoup moins clair, du moins jusqu'au milieu des années 80 où le ministère officiellement responsable de la mise en oeuvre de la politique québécoise dans le domaine, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, financera largement des activités folkloriques presque exclusivement communautaires et largement monoethniques (Juteau, 1986; Fontaine, 1990). Plusieurs analystes (Laferrière, 1983; Gay, 1985) font d'ailleurs remarquer, dès le milieu des années 80, que le gouvernement québécois pratique un multiculturalisme *de facto*, alors même que le fédéral, comme je l'ai montré précédemment, avait déjà commencé à remettre en question une telle approche.

La contagion multiculturelle, si vous me passez une telle expression, est également perceptible dans divers textes légaux. Ainsi, en 1981, en créant le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, le Québec devient la première province canadienne à avoir accrédité la légitimité de corps intermédiaires entre le citoyen et l'État, ce qui doit apparaître comme fort surprenant aux yeux de nos collègues français (Fontaine, 1990). Rappelons d'ailleurs à cet égard que le fédéral n'accordera une reconnaissance explicite aux communautés que dans sa loi de 1988. De même, un des objectifs du ministère qui lui est mandaté par sa loi constitutive (Gouvernement du Québec, 1981) – encore aujourd'hui en vigueur malgré la définition d'un énoncé de politique se démarquant nettement à cet égard – est celui du «maintien des cultures d'origine», qui n'est pas, à l'opposé du modèle fédéral, assorti de la nuance «libérale» relative au choix et à la responsabilité ultimes de l'individu à cet égard.

La tendance à mettre en oeuvre des activités essentiellement multiculturelles malgré une rhétorique à caractère interculturel est également perceptible en milieu scolaire. En effet, jusqu'au milieu des années 80, en plus de mesures d'accueil linguistique, les principales interventions concerneront un programme de langues d'origine réservé jusqu'à tout récemment aux seules communautés minoritaires – à l'opposé des politiques prévalant généralement au Canada anglais à cet égard (Mc Andrew, 1992) – un multiculturalisme largement additif au niveau du curriculum entre autres sous forme de diverses monographies sur les groupes ethniques ainsi que beaucoup d'activités ad hoc que l'on caractérisera souvent d'interculturelles mais qui pour l'essentiel consisteront en une juxtaposition de cultures (Pagé, 1988; Mc Andrew, 1992b, 1993a et b).

Cette apparente incohérence entre les discours et les pratiques n'est pas en elle-même surprenante si l'on tient compte du contexte sociopolitique et scolaire qui prévaut alors au Québec. En effet, à l'époque, le gouvernement québécois est en grande demande de légitimité dans son rapport aux communautés culturelles qui se sont vues

imposer une intégration forcée à la communauté francophone; il serait donc étonnant qu'il mette en oeuvre une politique plus dure que celle du gouvernement fédéral avec lequel il est directement en compétition (Mc Andrew, 1988). De fait, il est tout à fait compréhensible qu'il se montre même plus «*royaliste que le roi*», puisque, dans ce maraudage d'influences, il se situe dans un rapport au pouvoir nettement moins favorable. D'autre part, d'un point de vue strictement scolaire, quand on examine le développement de l'éducation interculturelle dans une perspective comparative (Banks, 1983; Lynch, 1988; Moodly, 1988), on s'aperçoit que l'émergence d'une préoccupation systémique et interculturelle nécessite un certain nombre d'années. En effet, quand un système commence à recevoir des immigrants, il semble y avoir une tendance très dominante à ce que l'enjeu linguistique ainsi que celui du maintien des cultures domine, jusqu'à ce que la complexité du partage d'espaces communs ne vienne imposer des approches plus intégrées (Mc Andrew, 1993b). Il aurait donc été impossible, quel que soit le discours officiel, qu'en 1978 le système scolaire québécois de langue française se retournât résolument vers l'interculturel alors même qu'il recevait à peine les premiers enfants immigrants de son histoire.

À partir de 1985, date quelque peu arbitraire mais qu'on peut privilégier puisqu'elle coïncide avec le premier rapport gouvernemental d'importance sur la question de la diversité culturelle dans le système scolaire, le Rapport Chancy (MEQ, 1985), les politiques et pratiques mises en oeuvre dans le système scolaire connaîtront une évolution graduelle; on peut imputer cette tendance à la fois à la pression des acteurs scolaires qui sont confrontés aux limites d'une perspective purement compensatoire ou multiculturelle (Mc Andrew, 1992b) ainsi qu'à l'engagement plus marqué des communautés d'arrivée récente en faveur d'une meilleure prise en compte de leurs besoins dans le système (Mc Andrew, 1988). L'approche sera désormais davantage systémique à travers une révision du matériel didactique pour en éliminer les stéréotypes, un accent mis sur les programmes d'accès à l'égalité pour favoriser la présence d'enseignants de toutes origines au sein du système scolaire, ainsi que la mise en oeuvre de programmes de perfectionnement pour les maîtres accordant davantage d'accent aux problématiques de racisme, d'égalité et d'inclusion des minorités (MEQ, 1988; CSE, 1993; Mc Andrew, 1993b). Cependant malgré cette adoption de mesures ad hoc qui témoignent d'un désir d'adaptation à la diversité, le ministère de l'Éducation du Québec tardera – et tarde encore – à définir une politique d'ensemble d'éducation interculturelle.

À l'opposé de cet attentisme du ministère de l'Éducation, la politique gouvernementale de gestion du pluralisme va connaître, elle, une évolution plus rapide et, à défaut du discours scolaire, le discours social sur le pluralisme va devenir plus clair. Le

tournant majeur de cette évolution coïncide avec la publication en 1990 de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration *Au Québec pour bâtir ensemble* (MCCI, 1990a). Dans ce document, l'intégration est désormais définie comme un «processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel, distinct de l'assimilation au sein duquel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle moteur central mais qui n'est achevée que lorsque l'immigrant et ses descendants participent pleinement à la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard» (MCCI, 1990b). On peut donc noter ici le même passage, que nous avions signalé dans le cadre de la politique fédérale, du culturel au social.

De plus, l'intégration est conçue comme la participation à la société et l'action en ce domaine, nettement orientée vers la lutte contre les inégalités. Ainsi, à titre d'exemple, sur les dix objectifs de la politiques d'intégration, un seul concerne la reconnaissance du caractère pluraliste de la société québécoise et la valorisation des cultures d'origine y est alors considérée comme un moyen de favoriser une meilleure identification des immigrants à la société d'accueil et non comme un objectif en soi (MCCI, 1990a). Parmi les autres aspects intéressants de l'*Énoncé de politique* de 1990, il faut aussi signaler le concept de «contrat moral» qui définit les droits et responsabilités des Québécois de toutes origines. Si les deux premiers principes de ce contrat moral «le Québec est une société dont le français est la langue commune de la vie publique» et «le Québec est une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées» sont plus traditionnels, le troisième «le Québec est une société pluraliste ouverte aux apports multiples dans les limites qu'impose le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire» est plus novateur. En effet, on y définit des limites au pluralisme et on y recherche une position médiane entre une assimilation jacobine et un multiculturalisme relativiste (Mc Andrew, 1993a). À cet égard on peut signaler que le discours québécois apparaît, pour la première fois, légèrement en avance sur celui du gouvernement fédéral où ces enjeux, et plus particulièrement celui de la contradiction potentielle entre le pluralisme et les droits de la personne, commencent tout juste à émerger.

Globalement, même si l'*Énoncé de politique* de 1990 a été bien accueilli dans l'ensemble de la population et auprès des groupes de pression, son message a été peu publicisé depuis trois ans et il n'a encore eu que peu d'impact sur le milieu scolaire. Les enjeux de l'égalité des chances et de participation des minorités à la définition des orientations du système occupent encore très peu de place dans les discours et réactions des intervenants scolaires par rapport à l'importance qu'ils accordent généralement aux questions linguistiques et culturelles (Mc Andrew et Jacquet, à paraître en 1995).

L'élément de l'énoncé qui semble avoir été davantage retenu réside dans la notion de limites au pluralisme, qu'on semble avoir interprété comme un retour du pendule vers une nouvelle légitimité d'un modèle de conformité culturelle à travers une définition englobante et largement ethnicisante du concept de culture publique commune (CSE, 1993). Ce glissement est d'ailleurs également perceptible en Europe où l'enjeu réel des contradictions potentielles entre le pluralisme et les droits de la personne est souvent utilisé par les opposants de l'immigration pour légitimer l'exclusion des populations d'autres origines (Thétaut et Terotti, 1990; Schnapper, 1991). Il est toutefois trop tôt pour évaluer rigoureusement l'impact de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration sur les politiques scolaires au Québec et ce, d'autant plus que le ministère de l'Éducation serait, semble-t-il, enfin (!) à préparer un énoncé de politique en matière d'éducation interculturelle.

Conclusion

En guise de conclusion et suite à ce bref survol des politiques et pratiques canadiennes et québécoises de gestion du pluralisme, je me permets maintenant de vous livrer librement quelques réflexions personnelles qui, je l'espère, susciteront des débats.

Tout d'abord, il m'apparaît assez évident, au-delà des rhétoriques gouvernementales, que les deux approches ont présenté depuis une vingtaine d'années plus de similarités que de divergences. Qu'il s'agisse de la formulation des politiques elles-mêmes, de leurs objectifs implicites que divers analystes ont bien cerné, ainsi que des pratiques et résistances qu'elles ont suscitées, on peut noter une même évolution, caractérisée par trois phases principales.

Durant les années 70, et dans le cas du Québec jusqu'au milieu des années 80, on a tenté, pour l'essentiel, de susciter l'allégeance des minorités de deuxième et troisième générations, relativement bien intégrées socioéconomiquement, par une meilleure reconnaissance symbolique de leur importance au sein de la société. On a alors assisté essentiellement à une gestion des enjeux de l'immigration à travers leur dimension culturelle. Dans ce courant général, les différences Canada/Québec apparaissent essentiellement comme conjoncturelles. On note au Québec, d'une part, un besoin plus fort d'identifier et d'affirmer la société d'appartenance à travers laquelle devrait se réaliser le processus d'intégration et, d'autre part, nettement plus de résistance de la part des minorités face au discours gouvernemental, ce qui amènera paradoxalement le gouvernement québécois à adopter des positions souvent plus «multiculturelles» que le gouvernement canadien et surtout que les autres gouvernements provinciaux de l'époque.

À partir de la fin des années 70 en ce qui concerne le Canada anglais et du milieu des années 80 en ce qui concerne le Québec, les discours et pratiques évoluent parallèlement, en accordant de plus en plus d'importance à la gestion des tensions dues à la marginalisation et aux inégalités affectant des groupes d'immigration plus récente, «visibles» et provenant largement du Tiers-Monde. Les enjeux sociaux, notamment ceux de l'égalité et de l'antiracisme, occupent donc de plus en plus l'espace public. Plus récemment, soit vers la fin des années 80 au Québec et depuis deux ans au fédéral, on note, à l'inverse, un net retour à des préoccupations du groupe majoritaire par l'accent qui est désormais mis sur les limites du relativisme culturel qui avait semblé dominer lors des deux premières phases ainsi que sur les relations complexes qu'entretiennent les concepts de citoyenneté, de pluralisme et de droits de la personne.

Cette relative similarité des approches canadienne et québécoise en matière de gestion du pluralisme, et ceci constituera le second point de ma conclusion, m'apparaît comme très éclairante. Elle nous révèle, en particulier, que les grandes politiques nationales de gestion du pluralisme, et notamment les discours idéologiques que tiennent les élites politiques à cet égard, visent autant, et probablement plus, la gestion des perceptions et des symboles que l'influence directe sur les pratiques. Celles-ci sont en général, dans le domaine de l'interculturel comme dans d'autres, assez similaires, plutôt multiformes et largement ambiguës. Dans l'ensemble des pays, comme viennent de le montrer Michel Oriol et Allan Wagner et comme nous aurons l'occasion de le voir en atelier, elles tiennent à la fois d'approches compensatoires, multiculturelles et interculturelles, à l'opposé des discours qui prétendent les encadrer, où on retrouve généralement un accent momentané sur une des dimensions.

Ainsi, à titre d'exemple, au Canada, tant que le gouvernement fédéral ne craint pas d'affronter sa majorité ethnique et se montre davantage préoccupé des revendications minoritaires, l'aspect multiculturel du multiculturalisme canadien, une politique où la variété des pratiques est beaucoup plus large, est systématiquement mise en valeur dans le discours public des politiciens. De plus, alors même que, durant les années 80 l'ensemble de ce courant est nettement plus axé vers les politiques antiracistes et égalitaires en réponse aux revendications des minorités récentes, le terme même de multiculturalisme est maintenu, ce qui permet de continuer à susciter l'allégeance des minorités plus anciennes. Par ailleurs, il faudra le *back-lash* des *White Anglo-Saxon Protestants*, appréhendé suite à l'élection du *Reform Party* et à un certain retour de l'intégrisme canadien-anglais, pour que le terme de *patrimoine canadien* émerge. De même au Québec jusqu'au milieu des années 80, le discours interculturel gère l'angoisse des francophones auxquels il est essentiel de réitérer que l'approche québécoise se démarque

de celle du fédéral, alors qu'à travers des pratiques plutôt *de facto* multiculturelles, c'est l'allégeance des minorités à l'État québécois qui est recherchée.

Mon troisième et dernier constat, que la plupart des comparatistes ici présents partageront probablement, est que, tout comme les pratiques étatiques globales et même sans doute davantage, les pratiques scolaires peuvent difficilement être déduites des grandes idéologies nationales. En effet, sans prétendre ici que le discours officiel sur la gestion du pluralisme n'a pas d'impact sur les interventions des acteurs du monde de l'éducation, il faut rappeler que cette influence ne s'actualise qu'en présence d'un certain nombre de conditions qui agissent comme relais. Parmi l'ensemble de ces facteurs, et ceci ne constitue pas une énumération exhaustive, je veux en proposer trois qui me semblent particulièrement importants.

Tout d'abord, pour que les grandes idéologies nationales aient un impact sur les pratiques scolaires, il m'apparaît qu'elles doivent d'abord être traduites en sous-cultures et en sous-langages proprement éducatifs, tels que des politiques d'éducation interculturelle formulées par un ministère de l'Éducation, une autorité scolaire locale ou même un syndicat d'enseignants. Or, en s'actualisant en milieu scolaire, la politique d'ensemble risque de se transformer. Elle est souvent plus complexe et, sans doute sous l'effet du rôle conservateur de l'école, davantage axée sur les enjeux compensatoires, notamment linguistiques, que ne le laissent croire les discours officiels. Ainsi, à titre d'exemple, en Ontario et au Québec, durant l'ensemble de la période que nous venons de couvrir, alors que l'essentiel des débats publics et des analyses universitaires portait sur les divergences relatives à la gestion du pluralisme culturel (multiculturalisme, interculturalisme, antiracisme) 80 % des budgets scolaires, dans l'une et l'autre provinces, étaient consacrés aux politiques d'intégration linguistique des élèves d'origine immigrante.

Un second facteur qui structure la traduction «scolaire» des grands discours gouvernementaux en matière de pluralisme culturel me semble celui des courants pédagogiques. En effet, les politiques gouvernementales s'actualiseront d'autant plus facilement qu'elles s'inscrivent dans une mode dominante dans la communauté éducative visée. Ainsi, à titre d'exemple, en plus des obstacles sociologiques endogènes évoqués plus haut, l'approche interculturelle a été confrontée au Québec au fait que sur le reste du continent, le courant dominant en matière d'éducation, et notamment l'ensemble des moyens pédagogiques, était axé sur une pédagogie multiculturelle. Le fait que certains spécialistes des sciences de l'éducation du monde francophone partageaient davantage la perspective interculturelle d'un point de vue théorique aura eu peu d'influence, étant donné le sous-développement des pratiques et des instruments didactiques en langue

française dans ce domaine. À l'inverse, en Ontario, tant le courant multiculturel que le courant antiraciste, seront soutenus par des réflexions, des pratiques et des instruments issus, non seulement de l'ensemble du continent, mais aussi de la Grande-Bretagne et de l'Australie.

Finalement, comme dernier élément important dans la dynamique du rapport entre les politiques globales et les pratiques scolaires, il faut souligner le rôle essentiel des acteurs locaux, notamment les parents des minorités. La mobilisation à la base, surtout dans les pays où les minorités accèdent rapidement à la citoyenneté et où le processus scolaire est politisé (ce qui est le cas de l'Amérique du Nord davantage que de l'Europe), m'apparaît parfois orienter davantage les actions prises localement que le discours gouvernemental. L'essentiel des politiques scolaires, et surtout la prise de décision quant à la hiérarchisation des différents aspects contradictoires qu'on trouve dans les politiques officielles, se négocient donc souvent au niveau de l'école à travers des conflits entre direction, enseignants, syndicat, parents et groupes communautaires eux-mêmes. À titre d'exemple, je mentionnerai le raz-de-marée «antiraciste» qui a déferlé en Ontario suite à la mobilisation des groupes minoritaires autour de la question de l'égalité des chances à l'école, notamment à Toronto ou, à l'inverse, la faible mise en oeuvre des interventions de maintien des langues et cultures d'origine promues par le gouvernement québécois suite à l'absence de mobilisation – et même à la résistance – des minorités d'implantation plus ancienne davantage préoccupées d'intégration à la minorité anglophone que de changements systémiques des institutions scolaires francophones.

Références

Anderson, A. et Frideres, J. (1981). *Ethnicity in Canada : Theoretical Perspectives*. Toronto : R. Butterworth and Co.

Banks, J.A. (1988). Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis : bilan et perspective. Dans F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*, pp. 157-186. Québec : IQRC.

Bell, D. (1975). Ethnicity and social change. Dans N. Glazer et D. Moynihan, *Ethnicity : Theory and Experiences*. Harvard University Press.

Breton, R. (1991). *The Governance of Ethnic Communities, Political Structures and Processes in Canada*. New York : Greenwood Press.

Burnet, J. (1975). The policy of multiculturalism within a bilingual framework : An interpretation. Dans A. Wolfgang (ed.), *The Education of Immigrant Students*. Toronto : OISE.

Burnet, J. (1978). The policy of multiculturalism within a bilingual framework : A stock taking. *Canadian Ethnic Studies, x*,(2).

Burnet, J. (1984). Myths and multiculturalism. Dans R. Samuda, J. Berry et A. Laferrière (ed.), *Multiculturalism in Canada : Social and Educational Perspectives*.

Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Multiculturalisme (1970). Livre IV - *La contribution des autres groupes ethniques*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement Supérieur et des Sciences.

Davidson, L. (1994). *Implementation and Facilitation. A Report on Significant Actions and Factors Contributing to the Actualization of Multicultural and Anti-Racism Education in Five Canadian Minister of Education*. Prepared for the CCMIE, April.

Deschamps, G. et Laperrière, A. (1978). Les fondements sociaux des types d'insertion culturelle observés chez les Néo-Québécois et l'utilisation politique des cultures ethniques. *Actes du Colloque sur la souveraineté au Québec : aspects politiques, économiques et culturels*. Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française.

Findlay, A.P. (1975). Multiculturalism in Canada : Ethnic, pluralism and social policies. Dans A. Wolfgang (ed.), *The Education of Immigrant Students*. Toronto : OISE.

Fleras, A. et Eliott, J.L. (1992). *The Challenge of Diversity : Multiculturalism in Canada*. Toronto : Nelson Canada.

Fontaine, L. (1990). *L'organisation étatique de l'inclusion et de l'exclusion : le cas du Québec (1976-1988)*. Thèse présentée à l'École des gradués de l'Université Laval pour l'obtention du grade Philosophiae Doctor. Québec : Université Laval, Faculté des sciences sociales.

Furnivall, J.S. (1948). *Colonial Policy and Practices*. Cambridge University Press.

Gay, D. (1985). Réflexions critiques sur les politiques ethniques du gouvernement fédéral canadien et du gouvernement du Québec. *Revue internationale d'action communautaire*, 14/54.

Gendron, J.D. (1979). Fluctuations des frontières ethniques et recrudescence des tensions au Canada. Dans D. Juteau-Lee (éd.), *Frontières ethniques en devenir*. Éditions de l'Université d'Ottawa.

Gouvernement du Canada (1989). *Le multiculturalisme... être canadien*. Ottawa : Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté.

Gouvernement du Canada (1988-1989). *L'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien*. Rapport annuel. Ottawa : Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté.

Gouvernement du Canada (1989-1990). *L'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien*. Rapport annuel. Ottawa : Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté.

Gouvernement du Canada (1990-1991). *L'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien*. Rapport annuel. Ottawa : Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté.

Gouvernement du Canada (1991-1992). *L'application de la Loi sur le multicul.uralisme canadien*. Rapport annuel. Ottawa : Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté.

Gouvernement du Québec (1977). *La politique québécoise de la langue française*. Québec : Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1978). *La politique du développement culturel au Québec*. Québec : Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1981). *Loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration* (LRQ, CM-23.1). Québec : Éditeur officiel.

Juteau, D. (1986). L'État et les immigrés : de l'immigration aux communautés culturelles. Dans P. Guillaume *et al.* (éd.), *Minorités et État*. Bordeaux, Québec : PUB/PUL, pp. 35-50.

Juteau, D. (1990a). L'étude des relations ethniques dans la sociologie québécoise francophone. Dans I.S. Barouh et P.J. Simon (éd.), *Les étrangers dans la ville*. Paris : L'Harmattan, pp. 23-41.

Juteau, D. (1990b). *The Canadian Experiment : Multiculturalism as ideology and Policy*. Paper presented at the Conference on Cultural Diversity in Europe, organized by th Haus der Kultur der Welt, Berlin, November 4, 5 and 6th, 25 pages.

Juteau, D. (1993a). *L'intégration dans une société pluraliste et les relations intercommunautaires au Québec : un diagnostic quantitatif*. Document de réflexion préparé pour la Direction des Études et de la Recherche, MCCI.

Juteau, D. (1993b). The production of the Québécois nation. *Humboldt Journal of Social Relations*. *19*(2), pp. 79-108.

Juteau, D. et Mc Andrew, M. (1992). Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain. *Sociologie et Sociétés*, *XXIV*(2), automne.

Laferrière, M. (1981). L'éducation interculturelle et multiculturalisme : ambiguïtés et occultations. *CSSE, Education and Canadian Multiculturalism : Some Problems and Some Solutions*.

Laferrière, M. (1983). L'éducation des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État. *Sociologie et Sociétés*, *XV*,(2).

Lessard, C. et Crespo, M. (1992). L'éducation multiculturelle au Canada : politiques et pratiques. *Repères*, *14*, pp. 125-183.

Lynch, J. (1988). Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni. Dans F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*, pp. 137-156. Québec : IQRC.

Mc Andrew, M. (1988). *Relations interethniques et implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine: une analyse comparative du Heritage Language Program en Ontario et du Programme d'enseignement des langues d'origine au Québec*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (1990). Ethnicity, multiculturalism and multicultural education in Canada. Dans D. Ray et R. Ghosh (ed.), *Social Change and Education in Canada*. 2nd édition. Canada : Hartcourt, Brace, Jovanovich.

Mc Andrew, M. (1991). *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique au Québec et en Ontario: politiques et enjeux*. Publication de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (1993b). L'éducation interculturelle au Québec : dix ans après. *Revue Impression*, avril, Cégep St-Laurent.

Mc Andrew, M. (1993a). *L'intégration des élèves des minorités ethniques 15 ans après la Loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise*. MCCI, Direction des études et de la recherche.

Mc Andrew, M. et Jacquet, M. (à paraître en 1995). Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités. Une analyse du contenu des Mémoires présentés à la Commission parlementaire sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration : Au Québec pour bâtir ensemble, *Revue Recherches sociographiques*.

Mc Call, C. (1992). Langues et silence : les travailleurs immigrés au Québec. *Sociologie et Sociétés*, *XXIV*(2).

Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (1990a). *Au Québec, pour bâtir ensemble*. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Direction des communications.

Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (1990b). *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles*. Document de réflexion et d'orientation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du Comité. Québec : MEQ.

Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport déposé au Bureau du sous-ministre par G. Latif, coordonnateur. Août.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1987). *L'élaboration d'une politique d'équité en matière de relations raciales et ethnoculturelles*. Rapport du Comité consultatif provincial sur les relations raciales. Septembre.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique*.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993b). *Guide sur l'éducation en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle*. Maternelle à 12e année.

Moodley, K.A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités. Dans F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*, pp. 187-222. Québec : IQRC.

Pagé, M. (1988). L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique. Dans F. Ouellet, *Pluralisme et École*. Québec : IQRC.

Pagé, M., Provencher, J., Ramirez, D. (1993). *Catégorisation des courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Conseil Supérieur de l'Éducation, avril.

Porter, J. (1965). *The Vertical Mosaïc*. University of Toronto Press.

Repo, M. (1971). The fallacy of «community control». *Theory and Practice of Social Change*. *1*(1), janvier-février.

Rocher, G. (1976). Le multiculturalisme : le point de vue d'un francophone réticent. Dans *Le multiculturalisme comme politique d'État*. Deuxième conférence canadienne sur le multiculturalisme. Approvisionnements et Services Canada.

Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration*. Paris : Gallimard.

Thétaut, F. et Terotti, A. (1990). L'affaire du foulard islamique: d'un fait divers à un fait de société. *Migrations Société*, *2*(7), janvier/février, pp. 61-82.

Zolf, L. (1980). Podium : Mulling over multiculturalism. *Maclean's*, 14 avril.

COMPARABILITÉ ET PLURALISME

Jean-Michel LECLERCQ
Association francophone d'éducation comparée

La question de savoir si, parmi les systèmes éducatifs, les expériences sont comparables ou les formules transférables se pose depuis les origines de l'éducation comparée. Il faut le rappeler parce que les démarches pour tenter de répondre à cette question illustrent toutes les difficultés de la réflexion dans ce domaine.

En schématisant à l'extrême, on peut considérer que l'histoire de l'éducation comparée se décompose en trois périodes marquées chacune par des hésitations ou des ambiguités qui ne sont pas sans analogies.

Une première période est celle de la mise en place des systèmes éducatifs nationaux à la fin du XIX[e] siècle et de ses prolongements jusqu'au début du XX[e]. Pour les responsables de ces systèmes, il faut aller voir ce que font les autres pour s'en inspirer éventuellement dans la recherche des solutions les plus efficaces et les plus satisfaisantes. De l'Américain Horace Mann au Japonais Mori Arinori, de l'Allemand Thiersch au Français Célestin Hippeau (qui avait été précédé par Victor Cousin), le propos est le même. À vrai dire, le profit escomptable de ces enquêtes paraîtra vite incertain. Au-delà de quelques mesures ponctuelles, il s'avérera la plupart du temps impossible de procéder à des imitations étendues et le Japon, en particulier, mesurera tous les inconvénients d'emprunts peu compatibles raboutés les uns aux autres (Hawjubs, 1983). Et l'on comprend que l'Anglais Michael Sadler ait fini par prôner une éducation comparée qui se détourne de ces objectifs utilitaristes.

Une seconde période, en gros celle qui s'étend entre les deux guerres mondiales, verra prévaloir une préférence pour ce qu'on appellera plutôt la pédagogie comparée centrée sur l'examen de pratiques concrètes comme les manières d'envisager le développement des enfants ou d'enseigner les diverses disciplines scolaires. Ce sera notamment, après celle de Claparède, l'orientation de Piaget. Mais alors le poids de la référence à des théories pédagogiques ou psychologiques compromet souvent une comparaison objective des situations et des expériences.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale s'ouvre une troisième période, dans laquelle nous sommes toujours, marquée par le retour de l'intérêt pour les politiques et les systèmes sous l'effet d'une double nécessité. Dans les pays les plus développés, il faut envisager de profondes réformes pour répondre à l'évolution des sociétés et des économies. Dans les pays qui se décolonisent se pose le problème du ou des modèles à suivre pour rattraper le retard. La confrontation entre les diverses solutions possibles trouvera alors son cadre le plus habituel dans les organisations internationales comme l'UNESCO, l'OCDE ou le Conseil de l'Europe. Toutefois, faut-il le rappeler, le bilan de leurs travaux sera souvent jugé décevant aussi bien par les gouvernements que par les comparatistes. Ces derniers leur reprocheront en particulier de ne pas suffisamment tenir compte de la différence des contextes. On se souvient à ce sujet de la sévérité de Brian Holmes (1981) pour qui, si l'on peut dire, il n'était pas concevable d'administrer les mêmes remèdes à tous les malades. Il était donc naturel que cette époque soit aussi celle des grands questionnements méthodologiques. Mentionnons, par exemple, le souci de Jürgen Schriewer (1988) de distinguer l'éducation comparée qui serait une théorie de la comparaison en éducation et l'éducation internationale ou les comparaisons internationales en éducation qui poursuivraient des objectifs plus pratiques selon des démarches inévitablement plus approximatives.

Une nouvelle fois le retour à la prudence paraît donc s'imposer. Dans son récent ouvrage, *L'éducation comparé*, Henk Van Daele (1993) note que «la plupart des études comparatives ... sont entreprises afin d'améliorer l'enseignement et la formation» et son chapitre, très bref, intitulé «Comparaison et comparabilité» signale tout autant le profit que l'on peut tirer d'informations comme celles données par les statistiques internationales que les précautions à prendre pour leur utilisation.

Ces quelques indications suffisent à montrer toutes les incertitudes qui planent sur la possibilité d'opérer des rapprochements convaincants et de s'appuyer sur ceux-ci pour asseoir la validité d'approches dont on pourrait s'inspirer d'un système à l'autre. Il serait donc présomptueux de prétendre apporter à ces problèmes des réponses nouvelles et décisives. Je voudrais donc me contenter de rappeler leurs enjeux fondamentaux mais en les situant dans le contexte de notre colloque qui leur confère à mon avis un intérêt et un sens tout particuliers.

Plus précisément, je voudrais mettre en évidence deux points. D'abord il me semble, d'une part, que la réflexion sur la transférabilité est une occasion privilégiée de constater la nécessité du pluralisme en éducation et, d'autre part, que quand cette réflexion aborde les problèmes liés au multiculturel et à l'interculturel, elle se trouve devant

des difficultés encore plus épineuses que dans les autres secteurs. Ensuite, malgré ces difficultés et assez paradoxalement, il ne me paraît pas exclu que, sur ce plan, des confrontations et des échanges d'expériences soient concevables et fructueux à condition de prendre certaines précautions.

1. La réflexion sur la transférabilité et la nécessité du pluralisme

La réflexion sur la comparabilité et la transférabilité s'écartèle entre deux points de vue antithétiques qui font un sort assez contrasté aux pays industrialisés et aux pays en développement.

1.1 Les deux points de vue antithétiques

Selon un point de vue, les transferts seraient impossibles à cause de l'extrême diversité des systèmes éducatifs dans leurs modalités d'organisation et de fonctionnement, elles-mêmes liées à toute une série de facteurs sociaux et économiques. On ne saurait donc envisager de déplacer un élément d'un système dans un autre : ce serait une greffe qui ne peut pas prendre.

On en trouve une bonne illustration dans la récente analyse de chercheurs allemands (La Documentation française, 1993) sur les chances de pouvoir transplanter le système «dual» de formation professionnelle aux États-Unis et à laquelle je me permets de me reporter bien qu'elle nous éloigne de la problématique de ce colloque parce qu'elle est très symptomatique. Selon ces chercheurs, les chances de voir cette transplantation réussir sont très minces du fait que la formule allemande repose sur un système de diplômes de l'enseignement général et de certifications professionnelles qui est inconnu aux États-Unis et très difficile à y mettre en place alors que, par ailleurs, le comportement des employeurs et des salariés est radicalement différent dans les deux pays.

Selon un autre point de vue, il y aurait au contraire des choix et des pratiques qui auraient fait leurs preuves et qui auraient une validité presque universelle. C'est une démarche fréquente dans les organisations internationales. Par exemple, selon la Banque Mondiale (1990), l'amélioration de l'enseignement primaire dans les pays en développement devrait passer par la priorité absolue à son financement qui permettrait tout à la fois de disposer des locaux et des matériels pédagogiques nécessaires, d'élever le niveau de formation des maîtres et de réduire les déperditions en cours de scolarité.

1.2 Les différences d'optique pour les pays industrialisés et les pays en développement

On ne peut toutefois manquer d'être frappé par les différences d'optique à propos des pays industrialisés et des pays en développement.

Pour les premiers on est plutôt en présence de conseils toujours adaptables et toujours discutables comme cela est généralement bien visible dans les travaux de l'OCDE. Ainsi, s'agissant de la formation des enseignants, dans le rapport *L'enseignant aujourd'hui, fonctions, statut, politiques* (OCDE, 1990), il y a des impératifs à respecter dans la formation initiale comme la place à faire à la didactique ou aux stages pratiques. Mais c'est à chaque pays de faire ses propres choix en tenant compte de ses traditions, de ses besoins, de ses préférences.

Au contraire, pour les pays en développement, la gamme des solutions est toujours considérée comme beaucoup plus restreinte même lorsqu'est reconnue la nécessité de s'adapter aux différents contextes. On en a un bel exemple avec l'article de Georges Psacharopoulos (1990), *Comparative education : From theory to practice*. Les treize «lessons» sans appel concernent essentiellement les pays en développement.

1.3 Les réactions et la défense du pluralisme

Or, il est très remarquable que les auteurs invités à réagir aux injonctions de Georges Psacharopoulos (*Comparative Education Review*, 1990), le critiquent tous pour sa conception monolithique écartant toute possibilité d'admettre une pluralité de solutions possibles. Un de ses contradicteurs ironise même en se demandant s'il ne raisonne pas comme si «à chaque problème humain, il y a une solution qui est claire, simple et .... fausse».

Il est donc bien évident que le problème de la transférabilité éventuelle de certaines formules est directement lié à celui de l'acceptation ou du refus du pluralisme en éducation. Il faut tout au moins convenir que la transférabilité, quand elle est acceptée en principe, véhicule une conception moniste de l'éducation alors qu'en étant attentif aux difficultés des transferts, on présuppose et défend l'idée d'une éducation plurielle qui n'a pas forcément les mêmes préoccupations ni les mêmes démarches. Ce n'est sûrement pas la situation la plus confortable pour les comparatistes mais il faut voir les risques pris quand on veut lui échapper.

2. Des difficultés aggravées par la prise en compte de la dimension multiculturelle

Or après, si j'ose dire, ce retour à la case de départ, ces difficultés traditionnelles paraissent encore devoir être aggravées par la prise en compte de la dimension interculturelle.

2.1 Les implications de la culture

Se soucier de celle-ci c'est d'abord reconnaître toutes les implications de la culture sur les démarches de comparaison. Quelle que soit la définition que l'on en

donne, celle-ci est en effet un système d'idées, de comportements et de valeurs qui marque une société et surtout, dans le cas qui nous occupe, une école dont la mission essentielle est pour une très large part d'acculturer les jeunes selon ses lignes de force. Il faut donc considérer que par ce lien intrinsèque avec la culture de la société où il fonctionne, le système éducatif semble se doter d'une spécificité qui le rend peu perméable aux autres et peu transposable dans les autres.

2.2 Le dilemme du pluralisme en éducation

De plus, dans chaque système, est vécu ce que Brian M. Bullivant (1983) appelle le «dilemme du pluralisme en éducation» qui est celui de «réconcilier les divers besoins éducatifs des parents et de leurs enfants d'origines ethniques et culturelles différentes avec le droit légitime de l'État d'imposer un programme éducatif commun».

Or ce dilemme ne peut pas être affronté partout dans les mêmes conditions parce qu'il se produit dans le contexte d'États-nations qui sont, si l'on peut dire, des mélanges instables. Ils comportent, d'une part, une composante étatique de nature surtout juridique et intellectuelle et, d'autre part, une composante nationale de nature plutôt morale et affective qui n'ont pas les mêmes répercussions au plan de l'éducation et qui dans celui-ci trouvent plus ou moins facilement leur équilibre, lequel peut du reste évoluer selon les époques.

La dimension nationale s'exprime davantage dans une culture ou des cultures avec ce que cela peut impliquer de revendications à l'hégémonie ou au contraire de compromis plus ou moins réussis. On devine toutes les incidences de ces situations, notamment sur l'élaboration des curriculum qui d'abord pourront être nationaux ou régionaux ou même arrêtés au niveau de chaque établissement et qui ensuite intégreront avec plus ou moins de facilité certaines matières. L'absence de l'éducation civique dans les programmes est pratiquement impensable en France alors que c'est sa présence qui est presque inconcevable en Belgique à cause de l'affrontement entre les diverses communautés.

Il va sans dire que, dans ces conditions, la comparabilité et la transférabilité deviennent encore plus problématiques. Avec le passage à l'optique multiculturelle, chaque système paraît comme viscéralement marqué dans son originalité alors que dans les optiques évoquées initialement, on avait le confort d'une approche relativement abstraite en termes de politiques et de systèmes.

2.3 Les incertitudes sur les résultats des diverses approches

Enfin, pour les mêmes raisons, l'évaluation des actions menées en faveur du multiculturel est la plupart du temps incertaine à cause des trop nombreux paramètres à faire jouer.

On connaît depuis longtemps les prudents bilans qu'appellent toutes les actions de discrimination positive. C'est par exemple le cas avec les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France.

Les politiques qui paraissent les plus encourageantes sont celles qui abordent les problèmes sur plusieurs fronts à la fois. Mais elles deviennent encore plus mal comparables pour cette raison. Comment rapprocher les batteries d'action en faveur des enfants des ghettos noirs américains de celles en faveur des enfants de Burakumin au Japon? De surcroît, comme on le constate dans ce dernier cas, certains aspects de ces politiques peuvent paraître échouer tout simplement parce qu'elles n'ont pas été vraiment entreprises.

Il y aurait donc encore moins de chances de pouvoir mettre en vedette des recettes qui auraient réussi. On échappe peut-être à un danger mais alors au prix d'un scepticisme inquiétant.

3. Les issues

Est-ce à dire alors que nous sommes confrontés à des problèmes sans issue?

Il importait de mettre en lumière tous les pièges qu'ils nous tendent pour inciter à la prudence indispensable. C'est ce qui ressort de l'intitulé même de ce Forum. S'interroger sur la comparabilité, c'est s'assigner une démarche présupposant que les éléments à analyser ne peuvent être considérés comme tout à fait similaires. Parler de transférabilité c'est aussi écarter la possibilité qu'une solution intervenant dans un système puisse avoir sa copie conforme dans un autre. Dans ces limites et avec ces précautions, les diverses manières d'aborder le pluralisme en éducation et les implications de l'interculturalité n'en paraissent pas moins riches d'enseignements dont les convergences ne sont guère douteuses.

Comme l'a si bien dit Edmund King (1968), en procédant à des études comparatives «Nous pouvons parfois apprendre quelque chose qui peut être directement emprunté. Beaucoup plus souvent ce que nous apprenons nous permet de nous poser à nous-mêmes les bonnes questions».

Or, les problèmes que nous avons abordés au cours de ce colloque nous invitent manifestement à le faire à cause de l'extrême diversité et de la complexité parfois décourageante des situations que nous avons examinées. En d'autres termes, nous avons une occasion privilégiée de constater la nécessité de procéder à une construction de la comparabilité, pour reprendre l'expression de Daniel Robin (1994). Et nous savons aussi que, s'il faut une construction de la comparabilité, il en faut également une de la transférabilité pour procéder, selon les termes de Stech (1994) à une Çinterprétation par déplacement» qui s'oppose à l'imitation aveugle ou à l'imitation par essai et par erreur.

Les problèmes liés au pluralisme en éducation et à l'interculturalité, les difficultés inhérentes à toutes les démarches comparatives connaissent une exacerbation qui, au lieu de bloquer dans des impasses, doit inciter à dépasser des apparences immédiates qui peuvent toujours abuser sur la force des originalités ou le poids des différences. Bref, il faut aller de l'accessoire à l'essentiel, de la forme au fond dans une démarche qui s'impose toujours mais qui est ici encore plus indispensable. C'est sûrement une direction que devraient privilégier nos échanges au cours de cet après-midi.

Ceux-ci auront naturellement aussi à confronter des pratiques dont l'importance a été signalée à juste titre. Lê Thành Khôi a énuméré toute une série de propositions bien concrètes. Michel Oriol a attiré l'attention sur les situations d'interaction. Et il semble que certaines de ces pratiques soient propices aux transferts. L'immersion linguistique est passée du Québec au Pays de Galles apparemment sans aléas.

Il est vrai qu'alors on se défend mal contre l'impression de se trouver devant un paradoxe. Les obstacles auxquels se heurtent les efforts de comparabilité tiennent le plus souvent à la difficulté de distinguer les niveaux auxquels ils doivent être opérés, notamment pour reprendre les formules utilisées par Michel Oriol, le palier de l'idéologie globale, le palier règlementaire, le palier des échanges concrets. L'imbrication de ces différents niveaux serait-elle alors moins forte dans les problèmes qui nous occupent, contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer? Serait-ce parce que, comme a insisté Martine Abdallah-Preiceille, les choix politiques seraient inconsistants ou parce que, comme l'a indiqué Marie Mc. Andrew, les pratiques ne seraient pas forcément déductibles des politiques?

Dans ces conditions, une autre préoccupation à favoriser dans nos échanges serait celle de déterminer dans quelle mesure certaines pratiques ne renvoient pas à un autre niveau que le leur et d'autres au contraire à des options politiques ou idéologiques, qu'on ne saurait mettre entre parenthèses. Pour ne prendre qu'un exemple, les classes

d'accueil pour les primo-arrivants seraient-elles dans le premier cas et la mise en perspective multiculturelle des Curricula dans le second?

Je me contenterai de signaler ces quelques pistes. Qu'elles soient empruntables ou pas, j'espère que leur évocation aura au moins fait mieux entrevoir le bénéfice à attendre des comparaisons internationales dans les domaines que nous avons abordés ici comme dans les autres. C'est celui d'inscrire l'éducation dans un champ de possibles où la multiplicité et la relativité des choix concevables s'expliquent par des raisons qui commandent le destin des sociétés comme celui de chaque individu. Ce sont ces impératifs qui exigent un dialogue sans fin, non pas parce qu'il ne réussirait pas à se clore, mais parce qu'il ne peut pas être clos sans compromettre les valeurs sur lesquelles il se fonde, comme le droit à la liberté et à l'égalité. Comment alors éviter de redire, pour finir, le lien intrinsèque qui lie l'éducation comparée et le pluralisme en éducation?

Références

Banque Mondiale (1990). *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen de stratégies possibles.* Washington : Banque Mondiale.

Bullivant, B.M. (1983). Who controls knowledge power? Dans *Comparative Education Review*, s.v, pp. 227-245.

La documentation française (1993). *Formation et emploi, 45*, Paris.

Hawjubs, J.N. (1983). Educational demands and institutional response : Dowwa education in Japan. Dans *Comparative Education Review*, s.v, pp. 204-226.

Holmes, B. (19981). *Comparative Education : Some Considerations of Method.* London : George Allen et Unwin.

King, E. (1968). *Other Schools and Ours : a Comparative Study for Today.* London : Holt International.

O.C.D.E (1990). *L'enseignement aujourd'hui : fonctions, statut, politiques.* Paris : OCDE.

Psacharopoulos, G. (1990). Comparative education : From theory to practice. Dans *Comparative Education Review, 34*(3), p. 639.

Robin, D. (1994). Construire la comparabilité. Dans *Revue internationale d'éducation*, n° 1. Sèvres : CIEP.

Shriewer, J. (1988). *Theories and Methods in Comparative Education.* Frankfurt am Main : Peter Lang (ed.).

Stech, S. (1994). Interprétations par déplacement, condition nécessaire de la coopération. Dans *Éducation comparée, 47*, pp. 131-137.

Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée.* Paris : Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je?

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE DANS LES SYSTÈMES DE FORMATION

INTRODUCTION

Le paysage linguistique dans différentes communautés nationales se révèle complexe. Dans de nombreux pays, parallèlement aux langues dites officielles, coexistent des langues minoritaires auxquelles tiennent les groupes qui les pratiquent. Nécessaires pour la survie identitaire de ces groupes, différentes mesures auront été prises en Afrique, en Europe et en Amérique pour les conserver et les entretenir. Les politiques éducatives constituent alors un instrument déterminant à cet effet et il est intéressant de les comparer afin d'entrevoir les possibilités de transfert entre systèmes. Qu'il s'agisse, comme au Canada, d'aménager un espace linguistique pour les minorités francophones, autochtones et immigrantes, ou comme dans plusieurs pays d'Europe, de considérer les langues des minorités nationales ou des populations migrantes, les mesures prises comportent certaines similitudes. La situation de maints pays de l'hémisphère sud est particulière qui, pour se maintenir ou se placer dans les grands courants économiques et culturels, choisissent d'enseigner et de promouvoir le français, langue différente de celles parlées par leur population. Se crée alors une situation de multilinguisme qui fait côtoyer les langues nationales et celle généralement héritée d'un passé plus ou moins accepté.

Les quatre premiers articles de cette section s'intéressent aux aménagements linguistiques impliquant des minorités nationales au Royaume-Uni, dans les provinces de l'ouest canadien, au Québec et à Terre-Neuve. L'article de Sutherland sur *La survie des langues minoritaires : comparaisons au sein du Royaume-Uni* considère la persistance et la résurgence de langues minoritaires dans le système éducatif, leur situation juridique, les politiques scolaires adoptées dans trois régions distinctes et leur influence sur le maintien ou tout au moins l'engouement pour ces langues. Dans son article sur *La scolarisation des francophones canadiens en milieu minoritaire*, Hébert nous présente la situation de l'éducation en langue française de la minorité francophone dans les prairies canadiennes. Les relations entre l'école et la communauté y sont envisagées pour en démontrer l'importance dans le maintien de l'identité du groupe minoritaire. Sous le titre *Pour une notion du multilinguisme dans le curriculum de langue des écoles canadiennes*, Roberge traite de l'enseignement des langues autochtones face à celui des deux langues officielles du Canada et prône l'intégration d'une réflexion critique dans les programmes d'enseignement des langues. Quant à Netten, elle s'inquiète de la condition des francophones terre-neuviens, isolés aux deux extrémités de l'île dans son article intitulé *L'école française en milieu minoritaire : présentation de trois programmes*.

Ces divers articles ont en commun leur claire illustration des relations étroites qui unissent les revendications en faveur de l'ouverture d'un espace de diversité linguistique au sein des systèmes de formation et le dynamisme identitaire des minorités nationales.

Un deuxième groupe de textes aborde la situation linguistique des immigrants et des communautés issues de l'immigration, notamment les programmes visant au maintien de leur langue d'origine. Dans un premier temps, Azzam présente, dans son article *Le programme d'enseignement des langues d'origine a-t-il sa place dans les écoles publiques montréalaises?*, une analyse critique et comparative de l'expérience québécoise d'implantation de l'enseignement des langues d'origine. Elle conclut sur une proposition très stimulante selon laquelle ces langues d'*origine* devraient être considérées comme des langues *internationales* qui méritent d'emblée d'être enseignées dans toutes les écoles. Puis, l'article de Mollica *L'enseignement des langues d'origine en Ontario : d'hier à demain* vient compléter cette réflexion. Il décrit, en effet, une évolution similaire des politiques et des pratiques en cette matière en Ontario, la principale province de réception des immigrants au Canada et la plus novatrice en matière d'éducation interculturelle. L'accent mis en Amérique du Nord, sur les langues des communautés immigrantes comme des éléments d'un patrimoine commun à la société d'accueil suscitera sans doute une réflexion comparative intéressante pour les lecteurs européens plus familiers avec les programmes visant davantage le maintien des contacts avec les pays d'origine.

Finalement, la situation linguistique des pays officiellement francophones de l'hémisphère sud fait l'objet des trois derniers textes de la section. Dans son article intitulé *Le pluralisme linguistique dans les systèmes scolaires de la Francophonie du Sud*, Alexandre traite des actions envisagées ou entreprises par des organismes inter-étatiques tels la conférence des ministres de l'éducation, l'agence de coopération culturelle et technique. L'article de Aghali-Zakara sur les *Politiques linguistiques en Afrique Sahélienne : coexistence de systèmes en éducation* offre un ensemble d'informations sur les modes d'action choisis par les pays de cette zone afin de concilier les exigences de cohésion nationale et de multilinguisme des populations. Quant à Lebrun, elle présente dans son article *Enseigner le français en Afrique : un défi pour la didactique des langues* une description générale du contexte scolaire africain et engage une réflexion sur le statut du français en situation de bilinguisme ou de diglossie, tout en signalant quelques approches prometteuses en didactique des langues pour l'Afrique.

LA SURVIE DES LANGUES MINORITAIRES : COMPARAISONS AU SEIN DU ROYAUME-UNI

Margaret SUTHERLAND
Université de Leech

La création de la Communauté européenne a souligné l'importance de cultiver les connaissances linguistiques des Européens, mais, en même temps, comme l'a fait remarquer le livre admirable de Palomba et Bertin (1993), il faut éviter que la prédominance de certaines langues majoritaires ne menace l'individualité de groupes qui se servent de langues minoritaires. Cet avertissement est utile non seulement pour certains pays de l'Europe mais aussi pour des peuples minoritaires à l'intérieur de ces pays. On a tendance, à présent, à se concentrer sur les problèmes posés par les différents milieux linguistiques et culturels des élèves dont la langue maternelle est celle d'un autre pays européen ou d'un pays asiatique ou africain. Mais, au Royaume-Uni, on trouve aussi le problème des langues indigènes autres que la langue anglaise. Une situation semblable existe dans d'autres pays. La France, par exemple, reconnaît la place réclamée par l'occitan et le breton et au Royaume-Uni on se demande quel développement donner à trois langues minoritaires indigènes : le gaélique, le gallois, l'irlandais. Les politiques poursuivies pour ces trois langues du Royaume-Uni nous offrent des comparaisons utiles qui nous aident à comprendre toute l'étendue du problème.

1. La place des langues minoritaires dans le curriculum

Regardons d'abord la situation juridique. Quelles lois ou quels décrets ministériels déterminent le curriculum des écoles au Royaume-Uni?

1.1 Le cas de l'Angleterre et du Pays de Galles

Pour l'Angleterre et le Pays de Galles, l'ERA (Education Reform Act, 1988) a rendu obligatoire l'enseignement de certaines matières : d'abord les «matières de base» – l'anglais, les mathématiques, les sciences – ensuite d'autres «matières fondamentales», l'histoire, la géographie, la technologie, l'éducation physique, l'éducation artistique et, à l'étape secondaire, une langue vivante.

Mais pour le pays de Galles, la différence est importante. D'abord, pour certaines écoles dites «de langue galloise»[1], on ajoute une quatrième matière de base – le

gallois; pour les autres écoles du pays de Galles, le gallois s'ajoute à la liste de matières fondamentales que tous les élèves doivent étudier.

Le curriculum obligatoire donne ainsi une grande importance à la langue galloise soit comme moyen d'instruction soit comme matière étudiée par tous les élèves pendant les deux premières années de l'étape secondaire. En 1987, 67 écoles primaires étaient reconnues comme bilingues : au niveau secondaire il n'y en avait que 16 mais 53 écoles, sans être officiellement bilingues, se servaient de la langue galloise pour enseigner une ou plusieurs matières (Edwards, 1991). Remarquons que certaines familles galloises mais anglophones ne sont pas nécessairement contentes lorsque l'école la plus proche de leur domicile est une école de langue galloise.

1.2 Le cas de l'Écosse

En Écosse, le curriculum n'est pas déterminé de la même façon. Il n'y a pas de loi comme l'ERA, mais simplement des lignes directrices («Guidelines») publiées par le Scottish Office Education Department (SOED) qui est, de fait, le Ministère de l'éducation en Écosse. Ces publications offrent une définition du curriculum seulement pour les élèves âgés de 5 à 14 ans; les élèves plus âgés sont assujettis à un choix, défini en 1982-83, basé sur huit groupes de disciplines (les sciences, les langues, etc.). Donc, pour les élèves de 5 à 14 ans, le programme se divise entre cinq domaines : la langue anglaise, les sciences de l'environnement (l'histoire, la géographie, la technologie, les sciences, la santé), les mathématiques, l'éducation artistique, l'éducation religieuse et morale. Pour chaque matière, le SOED a publié un livret qui définit les compétences à acquérir dans cette matière au cours des étapes de développement successives.

Mais, en Écosse, les écoles peuvent aussi utiliser la langue gaélique. Dans les écoles primaires, on peut enseigner les autres matières en gaélique : alternativement on peut ajouter le gaélique comme langue seconde au programme de ces écoles. Près de 62 écoles ou sections d'écoles au niveau primaire sont bilingues et environ 118 écoles primaires offrent le gaélique comme langue seconde (MacKinnon, 1991).

Cependant, dans les écoles secondaires, il est rare de trouver l'enseignement en gaélique. À présent il existe deux ou trois unités où l'on enseigne jusqu'à deux matières en se servant de cette langue. En plus, un rapport récent (1994) des Inspecteurs (HMI) en Écosse s'est prononcé contre un tel enseignement. D'après eux, il n'y a pas assez d'enseignants compétents pour garantir sa continuité et son efficacité et le nombre d'élèves par classe serait par ailleurs faible. Les inspecteurs proposent donc l'introduction d'un cours sur «Les aspects de la culture gaélique», pendant les deux premières années de l'école secondaire. Pour les élèves venus des écoles primaires de

langue gaélique, on pourra offrir la possibilité de continuer cette étude en gaélique. On pourra développer aussi, pour des élèves plus âgés, des cours plus courts (modules) sur la culture gaélique, enseignés en gaélique.

Ainsi à l'étape secondaire, en Écosse, on propose que le gaélique soit comme les autres langues vivantes de l'Europe, un choix possible pour les élèves. En effet, une quarantaine d'écoles secondaires offrent ce choix (MacKinnon, 1991). Remarquons que le développement de l'enseignement en gaélique est récent : ce n'est que depuis 1985 que de telles unités se répandent au niveau primaire. Ajoutons qu'en Écosse, comme au Pays de Galles, on a créé aussi des groupes préscolaires pour donner aux petits la possibilité d'apprendre et de parler ces langues celtiques.

1.3 Le cas de l'Irlande du Nord

En Irlande du Nord, étant donnée la situation politique actuelle, il n'y a pas de Parlement : toute législation doit ainsi passer par le Parlement du Royaume-Uni à Londres d'où viennent des ordres du Conseil qui ont force de loi. Le curriculum réformé qu'on a introduit de cette façon en 1989 se compose de matières obligatoires – l'anglais, les mathématiques, les sciences, la technologie, l'environnement et la société, les arts expressifs, des études linguistiques – avec en plus cinq «thèmes transversaux». En effet, la réforme du curriculum a rendu obligatoire l'apprentissage d'une langue vivante et a obligé les écoles secondaires à enseigner au moins une des langues suivantes : le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol. Les écoles peuvent ajouter l'irlandais si elles choisissent de le faire.

Pour les écoles primaires, le curriculum réformé rend difficile l'inclusion de matières qui ne sont pas obligatoires. Avant 1989, certaines écoles primaires avaient l'habitude d'offrir l'irlandais comme matière à option, mais la distribution du temps exigée pour les matières obligatoires va probablement faire disparaître cet enseignement.. En 1991-1992, il n'y avait que quatre écoles, au niveau primaire, où on enseigne en irlandais (avec à peu près 600 élèves) et une seule au niveau secondaire (établie en 1991, avec neuf élèves) (Andrews, 1993).

En effet, l'apprentissage de l'irlandais se trouve lié d'une façon plutôt regrettable aux divisions politiques et culturelles du pays. La langue irlandaise a acquis une grande valeur symbolique pour ceux qui voudraient voir l'Irlande du Nord réunie à la République d'Irlande. Apprendre l'irlandais, c'est, dans une certaine mesure, affirmer qu'on est Irlandais. D'un autre côté, pour ceux qui veulent que l'Irlande du Nord continue de faire partie du Royaume-Uni, l'irlandais est suspect à cause de ses implications

politiques. Par ailleurs, les différences de religion compliquent la situation, puisque c'est presque exclusivement dans les écoles catholiques qu'on enseigne l'irlandais.

Il ne faut toutefois pas exagérer les divisions; il y a des protestants britanniques de l'Irlande du Nord qui en même temps cultivent leur héritage irlandais et qui apprennent ou font apprendre à leurs enfants la langue irlandaise. Et parmi les catholiques il y en a qui, tout en chérissant la culture irlandaise, veulent rester citoyens du Royaume-Uni.

Mais en ce qui concerne le curriculum, c'est surtout au niveau secondaire, dans les écoles catholiques, que l'on trouve l'enseignement de l'irlandais comme langue vivante : 80 % de ces écoles du type «intermediate» (polyvalente) et 96 % du type «grammar school» (lycées) enseignent cette langue (Andrews, 1993).

2. Comparaison des trois situations

Les politiques scolaires de ces trois régions du Royaume-Uni nous offrent ainsi des comparaisons intéressantes. On constate que le Pays de Galles et l'Écosse se ressemblent : on y trouve le développement d'écoles primaires où l'on n'enseigne pas en anglais. La langue gaélique peut aussi s'ajouter comme supplément au programme de l'école primaire. En tant que langues vivantes, le gaélique et le gallois font partie du curriculum des écoles secondaires. Cependant, la place du gallois est mieux établie au Pays de Galles que le gaélique en Écosse où la renaissance de cette langue historique a été plus récente. La possibilité d'écoles secondaires de langue galloise existe toujours au Pays de Galles tandis qu'en Écosse (pour des raisons d'ordre pratique apparemment), on semble vouloir éliminer le gaélique comme moyen d'instruction au niveau secondaire.

Dans les deux pays aussi, la distribution des écoles où l'on se sert des langues minoritaires dépend de la géographie et de l'histoire; en Écosse on parle gaélique surtout au Nord-Ouest et dans les îles de cette région. Au Pays de Galles, aussi, c'est au nord-ouest, dans la région littorale qu'on se sert de la langue galloise. Les écoles qui maintiennent les langues celtiques sont normalement des écoles rurales, bien que dans les deux pays on trouve deux ou trois exemples admirables d'écoles celtiques dans les grandes villes. Enfin, dans les deux pays, pour certains élèves, bien que pour une minorité assez faible, la langue celtique enseignée à l'école est la langue qu'on peut entendre parler dans le voisinage de l'école. La population qui parle le gallois est plus importante que la population qui parle le gaélique : en 1991, 500 000 des 2,6 millions du Pays de Galles, c'est-à-dire 19 % (Heath, 1993); en Écosse, 1,35 % de la population (dont une grande proportion se trouve dispersée dans la région anglophone).

En Irlande du Nord, la division linguistique se fait plutôt d'après la religion et la politique. En 1991, 9,5 % de la population âgée de plus de trois ans (142 003) prétendaient connaître la langue irlandaise et parmi eux, 79 012 se disaient capables de parler, lire et écrire cette langue tandis que 45 338 se disaient capables simplement de la parler (Andrews, 1993). (Les définitions de telles compétences linguistiques mériteraient une analyse plus fine). Mais, ce n'est que dans une très petite région de l'Irlande du Nord qu'on trouve une communauté qui parle irlandais. De même, ce n'est que dans des régions assez petites de la République de l'Irlande qu'on trouve une population pour qui l'irlandais est la langue maternelle et la langue de tous les jours. Ainsi, il est peu probable que les élèves de l'Irlande du Nord entendent parler irlandais hors de l'école, à moins qu'ils n'aillent passer des vacances dans la région de la République de l'Irlande (la Gaeltacht) où se parle cette langue.

Dans les trois pays, certains parents se mettent aussi à apprendre la langue afin de pouvoir s'en servir en famille. Dans le cadre de cette présentation, nous n'aurons malheureusement pas le temps d'examiner l'offre de classes de langues pour les adultes ou de passer en revue les associations qui maintiennent l'usage des langues minoritaires en s'engageant dans des activités culturelles – la chanson, la danse, la publication de revues. Remarquons, en passant, que dans les trois pays, si plusieurs familles exigent qu'on enseigne le gaélique ou le gallois ou l'irlandais à leurs enfants, ce n'est pas toujours par amour de ces langues ni parce qu'on apprécie beaucoup la culture qu'elles représentent : c'est peut-être simplement une manifestation politique d'opposition au gouvernement central ou au «colonialisme» anglais.

3. Les effets des politiques scolaires

On peut se demander si ces politiques scolaires vont produire les résultats voulus, c'est-à-dire augmenter la proportion de la population qui se sert de ces langues et développer chez les jeunes l'enthousiasme pour leur culture minoritaire. Le nombre de candidats qui se présentent aux examens, leur réussite et leurs attitudes envers les langues peuvent nous renseigner sur ces aspects.

On constate d'abord qu'en Écosse et en Irlande du Nord, les examens de langues celtiques attirent moins de candidats que les examens de français.

En Écosse, par exemple, il y a en gaélique deux possibilités, l'examen (Gàidlig) pour ceux qui parlent couramment cette langue et l'examen (Gaelic) pour ceux qui l'apprennent simplement comme langue vivante. Ainsi, en 1991, on trouve au premier niveau des examens (pour les candidats âgés de 16 ans) : 176 candidats en Gàidlig; 541 et en Gaelic et 43 597 en français. An niveau plus élevé (candidats âgés de 17 à 18

ans) : 43 en Gàidlig; 117 en Gaelic et 6 652 en français (SEB, 1991). En Irlande du Nord, au premier niveau, en 1987-88, 5,7 % des candidats se présentaient à l'examen d'irlandais : au niveau plus élevé (A-levels) 1 %. En français, au premier niveau, 32,7 % des candidats et au niveau plus élevé, 4,3 % (Pritchard, 1990).

On dirait alors que, du point de vue des élèves, le français semble offrir des avantages plus grands. On a trouvé, en effet, lors d'une enquête dans un quartier catholique de Belfast, que les élèves exprimaient des attitudes très favorables envers l'irlandais mais qu'ils trouvaient cette langue plus difficile que les autres langues vivantes (Martin, 1987). Néanmoins, la réussite aux examens du premier niveau a été plus grande en irlandais que dans les autres langues vivantes, puisque 80,6 % des candidats en irlandais ont été reçus avec mention A, B ou C, tandis qu'en français, ce taux de réussite tombe à 67,9 % (Pritchard, 1990).

Cependant, d'après les données de certaines recherches, quand ces élèves auront quitté l'école, l'avenir de la langue irlandaise n'est pas garanti. On a trouvé (Martin, 1987) que de l'avis des élèves, la langue irlandaise, en comparaison avec d'autres matières, semble avoir peu de valeur pour la vie pratique, bien qu'on la chérisse pour ses associations politiques et culturelles. Après avoir quitté l'école, 26 % voudraient se servir de l'irlandais; mais on ne peut pas savoir si des occasions de le faire s'offriront.

Au Pays de Galles, les chiffres sont peut-être plus rassurants. Comme en Écosse, il y a deux sortes d'examens : celui pour ceux dont le gallois est la langue maternelle et un pour ceux qui l'ont appris comme seconde langue. En 1993, au niveau GCSE (à 16 ans), le nombre de candidats en français (10 876) dépassait certainement, mais pas énormément, le total des candidats en gallois. La différence a été plus grande (français, 1 512, gallois, total, 816) au niveau A-level (à 18 ans) mais le taux de réussite a été plus élevé en gallois qu'en français (WJEC, 1994). On ne sait pas encore si l'introduction de l'étude obligatoire au commencement de l'école secondaire produira des changements plus tard.

Cependant la question de l'usage du gallois reste inquiétante. Une enquête sur les expériences d'élèves d'une école de langue galloise a offert des renseignements assez tristes (Heath, 1993). Après avoir terminé leurs études dans cette école, 60 % des anciens élèves ne se servaient jamais de cette langue; 32 % s'en servaient de temps en temps; il n'y avait que 8 % qui s'en servaient fréquemment ou tout le temps. Cependant, 55 % de ces jeunes désireraient pour leurs enfants le même système d'enseignement en gallois; mais environ 25 % trouvaient qu'une école de langue anglaise serait plus utile.

Conclusion.

Malgré certaines ressemblances, on peut identifier des différences relatives à la motivation et au sens de l'identité nationale dans ces régions du Royaume-Uni. Pour les habitants de l'Écosse et du Pays de Galles, la langue gaélique ne représente pas essentiellement une identité nationale. On peut très bien parler la langue anglaise, enrichie par un vocabulaire et des expressions caractéristiques de son pays – même avec un accent dont se moquent certains Anglais – et se sentir parfaitement Écossais ou Gallois. En effet, pour une majorité des habitants des pays autrefois celtiques, l'anglais est la langue maternelle de leurs ancêtres : pour eux la langue celtique est quelque chose d'étranger, bien qu'on l'estime comme une sorte d'enrichissement de son héritage culturel. Même en Irlande du Nord, la langue irlandaise n'est pas nécessairement une affirmation positive de nationalité, c'est plutôt une négation de la nationalité britannique, car cette langue ne peut guère servir à renforcer la parenté avec la population de la République de l'Irlande, étant donné que la majorité de cette population ne s'en sert pas. (En effet, la République de l'Irlande a réduit depuis plusieurs années ses efforts pour rétablir la langue irlandaise (Hickey, 1991).)

En même temps, les politiques scolaires qui pourraient encourager le renforcement de ces langues minoritaires se trouvent contrées par des facteurs importants qui influencent non seulement le développement des langues celtiques mais aussi la survie de bien d'autres langues.

Il y a d'abord l'influence des parents. Il est vrai que beaucoup de parents ont lutté pour la renaissance des langues celtiques pendant les décennies récentes. Mais il y a aussi l'évidence historique que, par le passé, la majorité des parents ont préféré la langue anglaise pour l'éducation de leurs enfants. On trouve également à présent des parents qui craignent que leurs enfants ne fassent pas de bons progrès si leur enseignement est donné dans une langue celtique : ces parents réclament l'anglais. En plus, il y a des parents intellectuels qui ont vaguement entendu dire que le bilinguisme en général est nuisible aux progrès scolaires et qui continuent à le croire malgré les résultats d'autres recherches (Paulston, 1983). Évidemment, la motivation des parents est aussi, dans une grande mesure, économique. Bien que la renaissance celtique offre des possibilités d'emploi, il semble aux parents que les possibilités de trouver des postes acceptables dépendent davantage de la connaissance de la langue anglaise. Ajoutons que, pour les élèves eux-mêmes, la connaissance de la langue anglaise ou d'une autre grande langue européenne paraît souvent d'un plus grand intérêt pratique.

Du point de vue pédagogique, se pose le problème de trouver assez d'enseignants qui maîtrisent la langue celtique qu'ils doivent enseigner ou dont ils doivent se servir en enseignant. De même, les enseignants manquent souvent de ressources – livres et autres matériels pédagogiques – bien qu'on ait fait, et qu'on fasse en ce moment, de grands efforts pour produire des textes appropriés. En plus, des différences de dialectes compliquent la situation. Évidemment, une littérature merveilleuse attend ceux qui apprennent ces langues; mais cette littérature ne convient pas toujours à des débutants.

L'influence des media, de la télévision surtout, est ambivalente. Il est vrai que des programmes en langues celtiques sont devenus plus fréquents dans les trois régions, en Écosse et au Pays de Galles plus qu'en Irlande du Nord. On présente les actualités en gaélique et en gallois. On a même créé des mélos en gaélique et en gallois, avec des sous-titres anglais et des personnages qui parlent anglais de temps en temps. Des programmes de radio et de télévision enseignent aussi ces langues. Mais en même temps, l'influence des programmes de télévision en anglais, voire en américain demeure dominante et incessante.

En plus, dans l'Europe d'aujourd'hui, apprendre une des grandes langues européennes est une quasi-nécessité. Comme nous l'avons vu, cette compétition entre le français et les langues celtiques, se pose déjà dans les programmes scolaires. On doit reconnaître que, du point de vue pratique et du point de vue de ceux qui veulent créer l'esprit européen, les grandes langues de l'Europe peuvent offrir plus d'avantages.

On se demande alors quelles sont les possibilités de survie des langues et des cultures celtiques. Au Royaume-Uni, il n'existe plus de monolingues de langue celtique (à l'exception, bien entendu, de très jeunes enfants avec qui leurs parents se sont servis d'une telle langue) : ceux pour qui une langue celtique est la langue maternelle deviennent forcément bilingues. Même les efforts du système scolaire ne réussissent guère à répandre l'usage de ces langues dans la vie de tous les jours. Très souvent, on entend prédire la mort de ces langues que parlent le plus souvent des gens assez âgés. Cependant, on doit reconnaître qu'il y a déjà longtemps que l'on prédit cette mort. Durant le XIX^e^ siècle et même à certains moments du XX^e^ siècle, les systèmes scolaires et les enseignants ont fait de leur mieux pour empêcher les enfants de se servir des langues celtiques. Mais ces langues sont toujours en vie, même si elles ne sont pas d'une santé robuste.

Quels influences pourront maintenir cette vie? D'abord, bien sûr, l'orgueil de certaines familles, leur appréciation de la culture celtique. Il y a aussi cette appréciation d'un héritage auquel l'individu ne veut pas renoncer, sentiment qui fait que même les

immigrés aux États-Unis qui ont perdu leur langue maternelle ou celle de leurs parents se mettent à l'apprendre de nouveau.. On accepte aussi plus volontiers aujourd'hui le projet de devenir bilingue et même trilingue en Europe (c'est une politique qu'on trouve déjà aux Indes). L'exemple des pays scandinaves nous démontre la possibilité d'acquérir trois ou quatre langues étrangères. Les anglophones, surtout, doivent surmonter une paresse très répandue et reconnaître l'intérêt et l'utilité de parler plus d'une langue.

Mais pour encourager cette tendance, on doit avoir des occasions de se servir des langues qu'on a apprises - et pour cela il faudrait multiplier les publications (peut-être des publications bilingues ou trilingues) et faciliter les communications par les media et dans des réunions linguistiques. Si l'on n'entend pas parler une langue, si l'on n'a pas l'occasion de la lire, à quoi bon l'apprendre? Pour la majorité des habitants du Royaume-Uni, l'encouragement à se servir des langues celtiques est minimal. Ils n'ont pas l'avantage que possède d'autres minorités linguistiques, de pouvoir retrouver ailleurs dans le monde, un pays apparenté où l'on parle leur langue.

En outre, il y a la situation actuelle des écoles où des enseignants surchargés de travail, accablés par des réformes constamment renouvelées, ne trouvent pas beaucoup de temps pour ajouter encore des matières. Il faudra une planification plus intelligente des systèmes scolaires si on veut vraiment sauvegarder les langues et les cultures des minorités.

Reste la question philosophique : à quel point doit on maintenir en vie des langues dont on ne se sert plus ou, plutôt, dont on ne se sert plus que pour des lectures ou des réunions nostalgiques? L'exemple des langues classiques se présente ici. Évidemment, il y a les trésors de leur littérature : mais tant d'oeuvres d'un grand mérite littéraire existent aujourd'hui que seule une minorité trouve le temps et le désir de se consacrer aux oeuvres écrites dans des langues qui, autrement, n'existent guère. Bien sûr, les adultes qui veulent s'entretenir dans les langues celtiques ou jouir des chansons et des danses de ces cultures doivent le faire. Bien sûr, au début de l'école primaire, on doit enseigner aux enfants d'abord dans la langue de leur foyer. Mais l'inclusion forcée dans le curriculum des écoles est questionnable. Devrait-on, peut-être, accepter les changements historiques des cultures du monde contemporain et laisser mourir en paix les langues qui ont accompli leur service?

Références

Andrews, L.S. (1993). *The Irish Language in Northern Ireland : The Training of Primary and Post-Primary Teachers*. Ljouwert/Leeuwarden : Fryske Akademy/EMOL Project.

Edwards, V. (1991). The welsh speech community. Dans Alladina,S. et Edwards,V. (eds.), (Vol.1 – *Multilingualism in the British Isles*), pp.107-125. London : Longman.

Heath, T. (1993). Welsh language patchy in life after school. *Times Educational Supplement*, Oct. 22, p. 8.

HM Inspectors of Schools (1994). *Provision for Gaelic Education in Scotland*. Edinburgh : Scottish Office Education Department.

Hickey, T. (1991). The irish speech community. Dans Alladina, S. et Edwards, V. (eds.), (Vol.1 – *Multilingualism in the British Isles*), pp. 68-86. London : Longman.

Mackinnon, K. (1991). The gaelic speech commmunity. Dans Alladina, S. et Edwards, V. (eds.), (Vol.1 – *Multilingualism in the British Isles*), pp. 48-67. London : Longman.

Martin, M. (1987). *Survey on Attitudes to the Irish Language*. M.Ed. dissertation. Belfast : Queen's University.

Palomba, D. et Bertin, N. (Eds.) (1993). *Insegnare in Europa*. Milano : Franco Angeli.

Paulston, C.B.(1983). *Swedish Research and Debate about Bilingualism*. Stockholm : Swedish National Board of Education.

Pritchard, R.M.O. (1990). Language policy in Northern Ireland. *Teangeolas*, 27, pp. 26-35. Dublin : Institiúd Teangeolaíochta Eireann.

SEB (Scottish Examination Board) (1992). *Report for 1991*. Dalkeith : Scottish Examination Board.

WJEC (Welsh Joint Education Committee) (1994). *Statistics provided by the Statistics Department*. Cardiff, Wales.

Note :

1 Une école classée «de langue galloise», est une école où l'on enseigne au moins la moitié des matières fondamentales (y compris la religion) en se servant de la langue galloise.

LA SCOLARISATION DES FRANCOPHONES CANADIENS EN MILIEU MINORITAIRE

Yvonne M. HÉBERT
Université de Calgary

Introduction

La problématique de l'action pédagogique et de la programmation propice à la scolarisation des jeunes francophones canadiens en milieu minoritaire est axée sur la question identitaire telle qu'elle est vécue parmi ces adolescents. Ils sont à la recherche d'un soi à triple composantes, car ils sont à la fois des individus adolescents vivant le passage à la vie adulte, des membres d'une collectivité francophone en milieu minoritaire et des personnes de sexe masculin ou féminin. Selon nos études sur la compétence socio-culturelle en fonction des deux codes linguistique, (l'anglais et le français), du choix d'école et d'amis que nous avons effectuées, parmi les adolescents de l'école francophone d'une ville de l'Ouest canadien, nous pouvons dire que ces jeunes explorent alternativement et conjointement les deux langues, les deux cultures, les amitiés et leurs écoles, en passant d'un milieu à l'autre comme des caméléons, désireux de rester souples et ouverts aux possibilités diverses (Dolbec, 1993; Hébert, 1994). Aspirant à la vie adulte en tant qu'être humain intégré, ces jeunes se considèrent comme vivant un projet en transformation qui serait sensible au milieu et à toutes ses facettes. La présence de l'autre nourrit la perception du soi, la création de son identité collective, personnelle et sexuelle. «Le *je* se compose de la *mienne* à l'aide de la *tienne*» (Ricoeur, 1990). La transformation du soi est un projet de vie. Avoir conscience d'un tel projet d'auto-composition permet d'avoir une stabilité, une continuité dans la quête de l'identité au sein d'un monde en flux permanent. L'être, comme l'amitié, est toujours *en devenir*.

Étant donné cette tension identitaire, nos interventions communautaires et éducatives ainsi que les revendications judiciaires pour l'établissement de l'école francophone en milieu minoritaire, doivent s'inscrire à l'école en tant que communauté de vie, sensibilisée aux besoins des jeunes ainsi qu'à ceux des sociétés qui l'entourent. Afin de réaliser une pédagogie communautaire d'excellence, quelques fondements pédagogiques et de la programmation sont essentiels au succès du projet éducatif de l'école francophone en milieu minoritaire.

Les relations pédagogiques entre l'école et la communauté, entre l'enseignant, l'apprenant et la direction en tant qu'acteurs principaux de l'établissement, entre leurs perspectives face à la langue et la culture française, ainsi que la qualité de la programmation nous préoccupent et feront l'objet de notre réflexion, dans le cadre de ce colloque sur les politiques et pratiques à la jonction du pluralisme et de l'éducation.

Nos explorations sont encore provisoires; elles cheminent vers des vérités sans toutefois nous permettre d'oser croire que nous les avons découvertes définitivement, ou encore moins atteintes. Les lecteurs sont priés d'y réfléchir avec prudence et profondeur. Nous reconnaissons aussi la nature politique et culturelle de la pédagogie et de la programmation didactique (Apple, 1993; Mahé, 1993; Taieb-Carlen, 1992).

1. Les relations entre les acteurs : l'école et la communauté

En tant que communauté de vie, l'école regroupe des personnes diverses, de tout âge, quels que soient leurs statuts et rôles sociaux, qui partagent le goût d'apprendre et qui acceptent d'y séjourner, de s'y nourrir et d'y nourrir les autres, selon leurs besoins cognitifs, physiques, spirituels, affectifs, civiques et moraux, au présent et dans l'avenir. Ces besoins de connaissance durent toute la vie et l'école en milieu minoritaire devient un centre communautaire éducatif.

L'école est nécessaire à la survie et au maintien d'un groupe puisque c'est l'endroit où nous apprenons à maîtriser les systèmes symboliques (le langage parlé, le langage écrit, les mathématiques, les gestes, les signes) qui sont valorisés par notre société particulière. Nous vivons dans des mondes symboliques dans lesquels le savoir et le savoir-faire sont des créations culturelles plutôt que naturelles. En milieu minoritaire, nos jeunes adolescents veulent avoir accès aux deux mondes symboliques, participer à la construction de deux cultures et de deux langues. Ils ne veulent pas, pour la plupart, être limités à une seule collectivité. L'école ne peut exister seulement à l'intérieur de la collectivité francophone; elle doit protéger et promouvoir la vie en français sans anglophobie, c'est-à-dire sans négliger l'accès à la vie en anglais.

L'école ne peut réussir en milieu minoritaire que si elle est située dans une collectivité vitale, dynamique et en croissance (Landry et Allard, 1990). L'école et la communauté doivent aborder le projet éducatif en milieu minoritaire avec une approche commune, collaboratrice et constructive. Afin de connaître le succès, les parents, les membres de la communauté et le personnel de l'école doivent travailler de façon solidaire. Le personnel scolaire doit s'ouvrir et recevoir les parents qui, à leur tour, doivent s'impliquer à des fins pédagogiques et non pas seulement en tant que «fournisseurs» d'élèves, de petites monnaies et de petits services. Des processus de collaboration per-

mettent d'articuler une vision commune à tous, des objectifs à atteindre, des moyens pédagogiques à développer, des programmes à concevoir et des rendements à partager. Les processus de collaboration sont essentiels à la guérison de nos communautés minoritaires, pour la plupart, marginalisées et fracturées, afin de bien éduquer notre jeunesse (Shapiro et Purpel, 1993).

Les parents et les autres membres de la communauté sont appelés à jouer un rôle décisionnel, entre autres, celui de gestionnaire par rapport à l'école francophone en milieu minoritaire. Les droits linguistiques et éducatifs reliés à la création de ces écoles ont été accordés aux parents, en premier lieu, en tant que membres de la collectivité francophone canadienne (Martel, 1993). Les membres de la communauté francophone locale, et plus particulièrement les parents, ne peuvent pas simplement déposer l'enfant à la porte de l'école; ils doivent s'impliquer de façon signifiante, informée et responsable, auprès de la direction quant au choix du personnel, de son soutien et de son intégration à la communauté locale; quant aux projets d'établissement et de classes particulières; quant aux choix des approches pédagogiques, aux programmes d'études, et aux activités parascolaires.

Une pédagogie communautaire à laquelle participent la jeunesse, le personnel, la direction, les parents et les autres membres de la communauté dépasse les murs de l'école. Elle exige la co-construction d'une culture contemporaine et de sa pédagogie, sur les lieux en milieu minoritaire (Cazabon, 1993); elle ne permet pas une simple consommation de la culture du passé et ne se limite pas à une importation du Québec ou d'ailleurs (Laforge, 1993). Musiques, littératures, beaux-arts, rites annuels et quotidiens se construisent ensemble dans un processus de coopération où chacun a besoin de l'autre pour réussir sans toutefois s'étouffer sous le poids d'appartenance.

Quelques exemples suffiront pour illustrer les possibilités. Labelle et Lentz (1993) rapportent des projets d'établissement sous la forme d'une radio ou d'un journal scolaires communautaires dirigés par des jeunes et leurs associations. Ailleurs, des projets de partenariat entre des entreprises commerciales et une école secondaire, à Kapuskasing au nord de l'Ontario, permettent aux jeunes artistes de s'exprimer en créant un décor dans un centre d'achat et dans une taverne locale ainsi qu'en réalisant des projets coopératifs entre le centre d'artisanat et l'école. Toujours à la même école, la direction facilite un processus de formation des jeunes en leadership que les jeunes gèrent eux-mêmes par l'entremise d'un processus de responsabilisation.

Nous pouvons citer aussi les adultes de cette même communauté qui, à l'été 1993, s'amusèrent ensemble à monter sur ces lieux un important spectacle de musique,

intégrant la musique contemporaine et traditionnelle, le français et l'anglais d'une façon syncrétique. Le spectacle se composait de musiciens ayant fait connaissance à l'école et au travail, et qui se sont inspirés de leurs cours de musique. Pour de tels jeunes, il n'est pas nécessaire de leur *vendre* la valeur éducative, économique et créative du fait français; ils la vivent tout simplement.

Ainsi en mobilisant les intervenants du milieu, (les apprenants, les enseignants, la direction, les parents et les communautés environnantes), l'école enclenche un processus de collaboration entre les individus d'un milieu particulier et co-construit une culture axée sur les jeunes selon leurs besoins et ceux de leurs sociétés environnantes. Pour ces jeunes, le français n'est pas seulement l'étude de la langue, de sa grammaire pointilleuse et méticuleuse, de sa littérature riche mais lointaine, dotée d'un passé célèbre et presque mythologique; celle-ci n'est pas seulement la langue de la scolarisation. Pour eux, le français est un savoir qui permet de s'exprimer profondément, de créer sa réalité, ses amitiés et son identité.

2. Les relations entre les acteurs : l'apprenant, l'enseignant, la direction

L'enseignant-transformateur maîtrise non seulement la connaissance d'une éducation efficace et un savoir en tant qu'expert en enseignement (Tochon, 1992). Il peut aussi transformer la programmation, y compris le matériel didactique, selon les besoins cognitifs, affectifs et sociaux individuels des apprenants. Il groupe et regroupe les apprenants selon l'activité, le partenariat voulu et la responsabilisation de l'apprenant visé. Il s'adresse à chaque apprenant avec beaucoup de tact en faisant preuve, consciemment et constamment, de respect envers autrui. En faisant cela, l'enseignant déclenche un processus qui permet aux apprenants de se situer, de se respecter mutuellement, d'évoluer et de s'autotransformer (Webber, 1993).

Par exemple, un enseignant d'une école secondaire anglophone de Calgary peut grâce à une approche médiatique de l'enseignement de la littérature, faciliter la réalisation de films vidéos sur les réalités et les rêves de ses élèves; il devient aussi «transformateur intellectuel» (Giroux, 1993). En oeuvrant avec eux, il éveille ses élèves-adolescents à exprimer, sans gêne, des sentiments et de l'empathie, vis-à-vis par exemple d'un spectacle théâtral touchant qui a suscité beaucoup d'émotion. Ces jeunes, ainsi que d'autres qui ont été touchés par la main transformante d'un enseignant, nourrissent leurs souvenirs positifs de l'école, en parlent, restent en contact et reviennent, à chaque occasion possible. Pour eux, l'école est un endroit de tact et de respect mutuel, un endroit où ils ont pu se prendre en charge et grandir afin de cheminer sur les sentiers d'une vie adulte.

La direction d'une telle école met de côté l'approche autoritaire typique des écoles nord-américaines, car elle n'a plus de place dans une société complexe, pluraliste et nuancée (Leithwood, 1992). En milieu minoritaire, l'école ne peut pas obliger la jeunesse contemporaine à être ou à faire. Si elle l'exige des enseignants, les conséquences peuvent affecter négativement les apprenants dans leurs rendements et leurs comportements. Délaissant l'autorité et visant plutôt l'école transformante axée sur le consensus et la facilitation (Leithwood, 1992), la direction appuie le personnel et les apprenants. Cette direction propose des travaux coopératifs et offre une formation continue qui amène les enseignants à se prendre en charge professionnellement et ainsi, à être responsables de leurs actions et de leurs décisions éducatives, en vue de créer un réseau d'actions et d'échanges interreliées.

Prenant, à titre d'exemple, les membres du personnel d'une école primaire qui choisiraientt de résoudre les problèmes que rencontrent leurs élèves, en mathématiques et en sciences de la nature. Selon un modèle de leadership en réseau, le personnel se verrait attribuer de la part de la direction, des ressources budgétaires et humaines pour accomplir ses objectifs. De plus, il serait encouragé et valorisé par les interventions de la direction qui le reconnaîtrait en tant que responsable du projet.

Les membres d'un personnel transformateur travaillent ensemble pour planifier et réussir des projets éducatifs interdisciplinaires. Ils intègrent, par exemple, la littérature et les sciences sociales en 9e année, autour du thème de l'intégrité personnelle et systémique, à partir de l'étude du système économique de régimes totalitaires et le roman *Prix du silence* de Nadine MacKenzie, une auteure calgaréenne francophone. Les enseignants mettent en commun leur planification, s'échangent les ressources didactiques et dialoguent souvent entre eux du résultat de leurs interventions dans la salle de classe. Les enseignants et la direction font preuve, entre eux, de tact et de respect mutuel; ainsi ils agissent selon un modèle de leadership axé sur l'ouverture, une ouverture administrative et pédagogique dont bénéficient aussi les apprenants.

3. Une programmation transformative

La programmation de l'école francophone en milieu minoritaire, destinée à répondre aux besoins individuels, communautaires et sociaux, est en voie de création. Elle ne peut être qu'une simple traduction des programmes de la majorité de langue anglaise puisque les besoins sont distincts. Nous proposons que la programmation propice aux besoins des jeunes francophones en milieu minoritaire fasse nécessairement preuve des quatre concepts ou qualités d'une programmation post-moderne : la richesse, la récurrence réflexive, les relations et la rigueur (Doll, 1993), afin de viser l'excellence

pédagogique. La discussion suivante place les sections précédentes sur les relations entre les acteurs dans le cadre théorique des quatre Rs proposé de Doll (1933), issu de la philosophie de la programmation. Selon cette perspective, toutes les approches (administrative, pédagogique, interpersonnelle et programmatique) sont à la fois interreliées et ouvertes.

La programmation met en évidence une richesse de sens, d'interprétations et de possibilités. Un projet offre aux apprenants un choix d'activités signifiantes, des négociations entre les enseignants, les apprenants et les textes, des dialogues sur leurs vécus, les aspects indéterminés, les anomalies, les problématiques, les perturbations et les possibilités. L'enseignement de la langue développe la richesse du programme et des plans d'études, en mettant l'accent sur les narrations, les métaphores et les mythes. La langue est intégrée à la culture qui inclut à son tour la création des oeuvres de l'esprit et le commerce que les individus entretiennent avec elles (Laforge, 1993). La langue est donc un déterminant d'une culture qui se co-construit entre les intervenants du milieu. Les autres disciplines scolaires ne font pas exception; elles aussi, mettent en lumière la richesse des programmes d'études en misant sur le dialogue, les interprétations, l'énonciation d'hypothèses et de preuves; en jouant avec et en questionnant les encadrements et les modèles. Pour illustrer cette richesse, un module en sciences de la nature au secondaire I, axé sur les baleines et sensible aux besoins linguistiques des apprenants, ferait appel aux films, aux récits d'expériences personnelles, aux romans, à des textes techniques, à des articles de journaux et de revues, aux images médiatiques; à l'occasion d'autres travaux, ce module demanderait aux apprenants de tenir un journal de bord interprétatif et dialogique, ouvert aux échanges entre eux et avec l'enseignant.

Le processus intégré à la programmation met en valeur une récurrence réflexive. Suivant cette qualité, un programme du genre «spiral» revient sur un contenu quelconque afin de permettre de nouvelles réflexions sur des réflexions précédentes. Voilà ce qui distingue l'être humain : être capable de prendre du recul sur son apprentissage et sur son savoir (Bruner, 1986). Voilà aussi le moyen de s'auto-créer, de développer son «soi», en interaction soutenue avec son environnement et en réfléchissant avec les autres (Doll, 1993).

Ce double processus de réflexion et de récurrence est au coeur même d'une programmation transformative. Dans un tel programme, il n'y a pas de début, ni de fin. Chaque fin est un début et chaque début émerge d'une fin. L'examen n'est plus seulement un moyen de finir, mais il est aussi une source de dialogue entre les participants. Les modules, les séquences d'activités, les leçons, les entrées dans un journal de bord, ne

sont plus des parties détachées mais des dialogues, éclectiques, ouverts et interprétatifs qui forment un tout. Par exemple, l'étude des peuples autochtones en sciences sociales en 3e année est précédée d'une étude en science de la nature des animaux en liberté et en captivité; le tout est suivi en sciences sociales en 4e année d'une comparaison entre l'Alberta et le Québec. D'après la perspective de la récurrence réflexive, le retour sur certains thèmes devient possible : thèmes tels les raisons profondes qui poussent l'homme à enfermer les animaux, la place des minorités dans la société canadienne, le traitement qui leur est dû et celui accordé, la valeur intrinsèque d'une diversité de cultures, le tout dans une perspective globale des relations entre les peuples et les animaux de la terre (Duska, 1991).

Sans la dimension réflexive, la récurrence est une simple répétition fermée, superficielle et non transformative. La répétition permet le perfectionnement d'une habileté spécifique, d'une performance. La récurrence cependant est comme un leitmotiv qui revient, sous sa forme originale et en transformations. La récurrence est ouverte et vise le développement d'une compétence telle que l'organisation, la combinaison, l'enquête, l'emploi heuristique d'un savoir. La réflexion se trouve entre la répétition et la récurrence; avec la répétition, la réflexion ne fait que couper le processus sans apport profond; avec la récurrence, la réflexion est positive et apporte le retour sur soi, sur ses pensées, afin de se regarder, de se critiquer, de se distancer, de réagir à son action. Avec la réflexion animée par le dialogue, la récurrence devient transformation.

La réflexion prend diverses formes, selon sa production, son ouverture, sa participation et son objet. Elle peut être écrite ou orale, limitée par exemple à une lisière de papier, à quelques mots-clés ou illimitée dans un journal de bord ou dans une discussion ouverte. La réflexion peut être publique, affichée ou à haute voix; elle peut aussi être plus discrète, l'objet d'échange entre un apprenant et un autre, entre une écrivain, entre l'apprenant et l'enseignant, dans un journal ou dans une discussion à deux. De plus, la réflexion porte sur l'apprentissage et son contexte, y compris les éléments cognitifs et affectifs constitutifs du travail et du jeu de l'apprenant (Hébert, 1990). La réflexion porte donc sur les aspects langagiers (ex. : discours, grammaire, vocabulaire, structure d'un texte), interculturels (ex. : formes et fonctions culturelles, situations de contact interculturel, similarités entre les cultures) et identitaires (ex. : contexte d'emploi des deux langues, influence du milieu) dans la classe de français.

Le concept de **relations** a une importance à la fois pédagogique et culturelle. Les relations pédagogiques mettent l'accent sur les connexions à l'intérieur de la structure d'un programme qui sont source de profondeur, de récurrence et de réflexion.

L'étude de passages littéraires, par exemple, met l'accent, non pas sur l'habileté à les résumer, mais sur les liens à établir avec d'autres lectures. Ici, la spontanéité a une place et elle aide à forger les liens, à étudier les structures, à explorer de nouvelles connexions, à s'exprimer. Lorsque l'enseignement et l'apprentissage sont un processus continu, le temps a une dimension qualitative. Les conditions, les situations, les relations sont en flux constant, le présent ne reproduit pas le passé malgré son influence, et le présent influence mais ne détermine pas l'avenir. Donc, ce sont les participants en tant que communauté d'apprenants qui créent et organisent la programmation dans la salle de classe. Au niveau primaire, les manipulations, les récits et les contes, les projets, les dramatisations sont utiles. Au niveau secondaire, il faut favoriser le ré-encadrement de textes, en allant au-delà de l'écrit, vers l'imaginaire et le vécu de l'apprenant, ainsi que la reformulation des questions et des réponses.

Les relations culturelles mettent l'accent sur la narration et le dialogue (Doll, 1993). La narration permet de créer son identité en se racontant (Ricoeur, 1990), d'étudier les concepts historiques en racontant le passé, d'explorer les concepts langagiers en communiquant, d'examiner le concept de lieu en localisant les récits. Le dialogue nous permet de créer des liens entre ces concepts et nous donne un sens local de la culture au niveau de ses origines mais un sens global au niveau de ses interconnections. Donc, toutes nos interprétations, tel un réseau, sont liées à la culture locale et interreliées à d'autres cultures et à leurs interprétations dans une matrice globale. En effet, notre progrès et notre existence – en tant qu'individu, communauté, race, espèce et vie – dépendent de notre habileté à harmoniser le local et le global (Doll, 1993).

En tant qu'éducateurs, nous ne pouvons transmettre de l'information et considérer cela comme de l'apprentissage. C'est le dialogue interactif contextualisé qui par l'entremise de la négociation du sens et par le passage entre nos compréhensions et celles des autres permet l'acte pédagogique. L'enseignement est donc un processus interactif et l'apprentissage en résulte indirectement.

La **rigueur**, en tant que quatrième qualité, permet d'éviter de tomber dans le relativisme, dans la rigidité ou de se noyer dans la sentimentalité, d'un passé romantisé ou dans un discours revendicateur. Une programmation transformative n'est pas simplement anti-traditionelle, elle se doit d'être bien fondée. Ici, la rigueur emprunte à la logique scolastique, à la précision mathématique et à l'observation scientifique mais elle veut, en plus d'être constamment à la recherche de différents alternatifs, différentes relations et connexions puisque tout est indéterminé et sujet à l'interprétation. Nous n'acceptons pas l'existence absolue de la vérité mais nous marchons dans la voie de la

vérité (Madison, 1988); nos connaissances tiennent compte des conditions, des circonstances, des comparaisons. Nous creusons consciemment afin de trouver les valeurs sous-jacentes de nos présuppositions, les valeurs qui nous sont chères, afin de négocier le passage entre les présuppositions afin que le dialogue puisse être signifiant et transformateur.

La rigueur dépend donc de la qualité de l'interprétation, de sa richesse, de la diversité et de la complétude des alternatifs présentés par l'indétermination. Cette perspective de la rigueur exige l'établissement d'une communauté éducative qui est à la fois critique et aidante.

Conclusion

Voilà ce que peut – et ce que doit – être l'école en milieu minoritaire : une communauté de vie, une place où les apprenants de tout âge et de tout rang, se retrouvent afin de dialoguer, de se raconter, d'interpréter une multitude de perspectives et de possibilités, de s'auto-composer une identité intégrée à leur contexte, de co-construire une culture locale interreliée aux autres cultures et à la globalité, d'évoluer vers le meilleur être qu'il est possible de devenir, de continuer d'acquérir un savoir et ainsi, de s'éduquer.

La création d'une école francophone en milieu minoritaire devient un projet communautaire. Fondée sur l'apprentissage de la langue française comme un savoir plutôt qu'un savoir-faire, l'apprenant construit son savoir et son identité, ses réalités et ses amitiés. Par la diversité des volets d'interventions, l'enseignant transformateur donne à chaque apprenant la possibilité de jouer le rôle d'acteur principal, responsable de son propre apprentissage. Agissant selon un modèle de leadership axé sur l'ouverture, la direction de l'école facilite la prise en charge des enseignants, le travail d'équipe et l'échange pédagogique, misant ainsi sur les relations pédagogiques faisant preuve de tact et de respect mutuel. Jouant un rôle de décideur et de gestionnaire, les parents et autres membres de la collectivité francophone participent à l'action pédagogique auprès des jeunes, des enseignants et de la direction. La programmation met en évidence quatre qualités : une richesse de sens, d'interprétations et de possibilités; une récurrence réflexive, des relations pédagogiques et culturelles ainsi qu'une rigueur, le tout dans une communauté scolaire et sociale, afin de promouvoir le dialogue vers la transformation individuelle, collective et de la société. Ainsi, la co-construction de l'excellence pédagogique et de la vie communautaire se vit, en tant que processus continu, sans fin, puisque la communauté et l'individu sont en devenir.

Références

Apple, M. (1993). Controlling the work of teachers. Dans Shapiro, H.S. et Purpel, D.E. (Eds), *Critical Social Issues in American Education*. New York : Longman, pp. 255-271.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Cazabon, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. Dans *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies, 25*, pp. 52-64.

Dolbec, L. (1993). *Choix de langue d'instruction : Une étude des parents francophones de Calgary*. Mémoire de maîtrise, Département de curriculum et d'instruction, Université de Calgary.

Doll, W.E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York : Teachers College Press.

Duska, R.F. (1991c). Rerum Novarum : a symposium celebrating 100 years of Catholic social tought. Lewiston : Edwin Mellen Press.

Giroux, H. (1993). Teachers as transformative intellectuals. Dans Shapiro, H.S. et Purpel, D.E. (eds.), *Critical Social Issues in American Education*, pp. 272-277. New York : Longman.

Hébert, Y. (1994). Mes amis sont bilingues comme moi! Dans B. Cazabon (réd.), *La recherche en milieu minoritaire*, 24 pages. Les actes du colloques de l'ACFAS 1993-1994. À paraître.

Hébert, Y. (1990). *Le syllabus de la formation langagière générale. Étude nationale sur les programmes du français de base*. Winnipeg : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M éditeur.

Labelle, A. et Lentz, F. (1993). L'interaction travail pédagogique/images de la langue en milieu minoritaire : Quelques réflexions didactiques. *Revue canadienne des langues vivantes, 49*(4), pp. 849-864.

Laforge, L. (1993). L'enseignement de la culture «maternelle» en milieu minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes, 49*(4), pp. 815-831.

Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : Un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes 46*(3), pp. 527-553.

Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. Dans *Educational Leadership*, February, pp. 8-12.

Madison, G.B. (1988). *The Hermeutics of Postmodernity : Figures and Themes*. Bloomington : Indiana University Press.

Mahé, Y. (1993). L'idéologie, le curriculum et les enseignants des écoles bilingues de l'Alberta, 1892-1992. *Revue canadienne des langues vivantes, 49*(4), pp. 687-703.

Martel, A. (1993). Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *Revue canadienne des langues vivantes, 49*(4), pp. 734-760.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Shapiro, H.S. and Purpel, D.E. (1993). Marginality and difference : The fractured community. Dans Shapiro, H.S. and Purpel, D.E. (eds.), *Critical Social Issues in American Education*, pp. 131-136. New York : Longman.

Taieb-Carlen, S. (1992). Monocultural education in a pluralist environment : Ashkenazi curricula in Toronto jewish education institutions. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, *XXIV*(3), pp. 75-86.

Tochon, F. (1992). Trois épistémologies du bon enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, *XVIII*(2), pp. 181-198.

Webber, S. (1993). Autobiographie, identité et interaction culturelle dans l'enseignement. Dans Gohier, Ch. et Schleiffer, M. (réds.), *La Question de l'identité: Qui suis-je? Qui est l'autre?*, pp. 95-118. Montréal : Logiques.

POUR UNE NOTION DU MULTILINGUISME DANS LE CURRICULUM DE LANGUE DES ÉCOLES CANADIENNES

Brigitte ROBERGE
Institut pédagogique de l'Ontario[1]

Introduction

L'importance accordée aux questions relatives à la dualité linguistique canadienne fait souvent oublier d'autres réalités essentielles aux enseignants, aux éducateurs et étudiants. Ainsi, en tant qu'enseignants du français et de l'anglais, des langues des colonisateurs qui ont condamné les langues autochtones à devenir des langues menacées, ne devrions-nous pas nous souvenir que nous enseignons des langues toutes puissantes par rapport aux langues autochtones et autres langues parlées par d'autres citoyens canadiens? De même, le français et l'anglais sont devenus les langues des systèmes d'enseignement de nombreux pays d'Afrique, d'Asie et d'Océanie, alors qu'en fait, le multilinguisme est, le plus souvent, la réalité quotidienne des habitants de ces pays.

À titre d'exemple, j'aimerais rapporter un incident qui m'est arrivé il y a quelques années. Lors d'un Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français qui avait lieu à Montréal, j'ai fait la rencontre d'une enseignante qui venait de la communauté autochtone attikamek. Croyant que sa présence au colloque indiquait peut-être l'utilisation généralisée du français dans leur communauté, je me suis permis de lui demander si on parlait encore l'attikamek. Sur un ton d'impatience, elle a répondu positivement à ma question, ce qui m'a fait alors regretter de l'avoir posée de façon si directe. En effet, j'aurais dû savoir, en tant que Québécoise, que l'attikamek est parlé par toute la population de la communauté située en Haute-Mauricie, même si les spécialistes, en rappelant un taux d'unilinguisme de 25 %, nous disent qu'elle est sérieusement menacée compte tenu du bilinguisme en français de la majorité de la population (Dorais, 1992).

Si certains faits historiques nous semblent des éléments essentiels du programme d'histoire, pourquoi les enseignants et les étudiants de tous nos cours de langue – c'est-à-dire ceux des cours de français, d'anglais, des autres langues étrangères et des langues d'origine, qui enseignent aussi bien dans les régions linguistiquement homogènes

que dans les grands centres urbains marqués par la diversité linguistique – pourquoi donc ces enseignants et étudiants ne discuteraient-ils pas, dans le cadre des programmes de langue obligatoires et optionnels, de ces situations de domination linguistique créées par l'anglais et le français? Voilà quelques questions auxquelles la notion de multilinguisme, selon le point de vue offert par l'approche *Critical Language Awareness*, pourrait fournir des éléments de réponse. Je propose ici de traduire *Critical Language Awareness* par *réflexion critique sur le langage et les langues*. Le but de cet article est de plaider en faveur de l'intégration, dans les cours de langue, d'une réflexion critique sur le multilinguisme, c'est-à-dire une réflexion sur les rapports de contact entre la langue enseignée et les autres langues. D'où l'importance de prendre en compte le contexte historique et sociopolitique, de même que les facteurs liés à l'idéologie et à la reproduction sociale. Avant de discuter la façon dont la *réflexion critique sur le langage et les langues* peut aider à l'intégration de la notion de multilinguisme, j'aimerais d'abord définir le multilinguisme, rappeler l'universalité du phénomène et tenter d'expliquer son absence relative de nos programmes de langue.

1. Le multilinguisme : définition et universalité du phénomène

J'emploie ici le mot multilinguisme dans les deux sens suivants : premièrement, le fait qu'un grand nombre et une variété de langues soient parlées à l'intérieur d'une nation ou d'un territoire donné; deuxièmement, la capacité d'une personne ou d'un groupe, à s'exprimer, oralement ou par écrit, en plusieurs langues ou variétés de langue.

Pour qui s'intéresse à la question, le nombre de langues parlées dans le monde a toujours été une source d'étonnement. En 1992, le géolinguiste Roland Breton estime que celui-ci se situerait entre 5 000 et 6 000 (cité dans Sanguin, 1993, p. 237). Par ailleurs, dans l'édition d'*Ethnologue* de 1992, publiée par le *Summer Institute of Linguistics*, les auteurs avancent le chiffre exact de 6 528 en excluant les dialectes, ce qui représente une augmentation par rapport à celui de 6 170 dans leur édition de 1988. Finalement, Ken Hale du *Massachussets Institute of Technology* donne une approximation de 6 000 langues (Linden, 1991). Pour rendre ces statistiques plus significatives dans le contexte de cette discussion, il est important de considérer, comme le signale Breton (1993), que les langues dites d'État sont moins d'une centaine sur les 5 000 à 6 000 qui sont parlées. Par conséquent, cela signifie que les pays ou territoires où l'on utilise seulement une langue sont l'exception (ibid.). Breton fait toutefois remarquer, comme bien d'autres spécialistes, que 98 % de ces langues, seront condamnées à disparaître dans l'espace de trois générations[2]. Par contre, il souligne l'exemple des langues qui ressuscitent, telles le catalan et l'hébreu. Si justifié que puisse paraître ce pessimisme à

l'égard de la disparition des langues, il importe de savoir le nuancer. William Mackey (1992), dans sa préface à l'ouvrage *Les langues autochtones au Québec*, a écrit avec justesse qu'il y avait une certaine forme de présomption de notre part de prédire la mort d'une langue ou de tenir simplement pour acquis qu'elle ne pouvait pas revivre.

Quoi qu'il en soit, toutes ces réalités ne sont pas assez bien représentées dans les programmes et les contenus des cours de langue de nos écoles. J'aimerais donc présenter quelques raisons qui aideraient à comprendre l'absence relative de cette réalité du multilinguisme dans l'enseignement du français et de l'anglais.

2. La langue de l'État-nation ou l'absence relative de la notion du multilinguisme

Bien que les programmes d'enseignement des langues d'origine existent depuis près de 20 ans, et bien qu'il y ait une certaine reconnaissance de la diversité ethnique et linguistique dans le matériel pédagogique récemment publié (Mc Andrew, 1987; Folco, 1991), l'idée d'intégrer le multilinguisme, en tant que ressource permettant aux apprenants une prise de conscience sur l'emploi des deux langues dominantes et des autres langues parlées au Canada et dans le monde, est encore beaucoup trop absente. Serait-ce que l'objectif de faire apprendre la langue de la majorité, le français au Québec, l'anglais dans les autres provinces canadiennes, soit si omniprésent qu'il en exclut la contribution et la réflexion que peuvent apporter les autres langues? Une approche comparative peut nous aider à répondre à cette question. Je me tournerai donc vers l'Europe qui, malgré son histoire et sa situation différentes de la nôtre, a sûrement eu sa part d'influence dans les décisions de nos gouvernements en matière d'éducation.

Selon Buttjes (1991), l'idée qu'une identité nationale puisse s'exprimer dans une langue standard est une notion qui doit être reliée à la naissance de l'État-nation en Europe. Cook-Gumperz (1986) explique que l'émergence des langues nationales et des systèmes d'éducation nationaux a créé une uniformisation qui, à son tour, a entraîné la répression de toute forme de diversité culturelle et linguistique (cité dans Buttjes, 1991, p. 5). Ainsi l'instruction obligatoire, en Angleterre et en Allemagne, a-t-elle permis de faire valoir le concept d'une langue standard écrite pour tous les citoyens en moins de cent cinquante ans. Pour ce qui est de la France, comme le rapporte le Groupe de recherche en géolinguistique (1989), le célèbre Rapport de l'abbé Grégoire, considéré comme le programme culturel le plus important de la Révolution française, défendait le seul usage du français à l'exclusion des autres langues régionales telles le breton, le catalan, l'occitan, le basque, le normand, le picard. Par la suite, la création par Jules Ferry, en 1882, d'un système de scolarisation centralisé, ainsi que l'importance accrue du bac-

calauréat national, ont particulièrement contribué à l'uniformisation de l'usage linguistique et à la propagation de la norme.

Si les colonisateurs du Canada ont fait subir la pression de la langue dominante aux peuples autochtones, ils l'ont aussi exercée à l'égard d'immigrants européens parlant une langue minoritaire dans leur pays d'origine. En effet, on rapporte qu'il y avait environ 100 000 locuteurs de gaélique au Cap-Breton au XIX[e] siècle mais que la politique linguistique des écoles, qui était une fidèle copie de celle qui était alors exercée dans les Îles britanniques, eut un effet dévastateur sur cette langue celte. Encore aujourd'hui, plusieurs personnes âgées se souviennent d'avoir subi des châtiments corporels pour avoir utilisé le gaélique (Shaw, 1983, cité dans Cummins et Danesi, 1990, p. 11). Bref, il y a sûrement une part de vérité dans l'affirmation de Breton lorsqu'il désigne de «méthode moderne du linguicide» la politique voulant qu'il y ait une seule langue d'enseignement pour chaque État. Il donne en exemple le français de la Louisiane, l'occitan et le breton en France. Car, bien que le français soit la langue du pouvoir dans plusieurs nations africaines, Territoires et Départements français d'Outre-mer, elle devient, dans le contexte nord-américain, une langue qui doit lutter pour sa survie. Ce qui ne nous empêche pas d'exercer notre réflexion selon des points de vue qui peuvent différer selon les contextes.

En fait, l'idée de diffuser une seule langue nationale dans l'État est une position idéologique qui explique l'absence relative de la notion du multilinguisme dans les programmes de langue de nos écoles. C'est bien la même idéologie que l'on retrouve au Québec et dans les autres provinces mais avec les particularités propres à la dualité linguistique canadienne. Je vais présenter ici seulement deux conséquences[3] de cette idéologie.

3. Les conséquences idéologiques de la dualité linguistique

La première conséquence de cette idéologie est perceptible dans la terminologie officielle utilisée pour désigner les programmes d'enseignement des langues. Laberge (1993) critique cette appellation traditionnelle qui désigne les programmes de français et d'anglais à l'école primaire et secondaire au Québec. En effet, lorsque l'on sait qu'un grand nombre d'élèves et d'étudiants n'ont ni le français, ni l'anglais comme langues maternelles, est-ce refléter la réalité que de nommer ainsi les programmes *français, langue maternelle* pour tous les élèves du secteur francophone, *français, langue seconde* pour tous les élèves du réseau anglophone? Les deux programmes équivalents existent aussi pour l'anglais : *l'anglais, langue maternelle* dans le réseau anglophone et *l'anglais, langue seconde* dans le réseau francophone (p.38-39). En fait, comme

l'explique Laberge, cette façon de désigner les programmes remplit surtout une fonction idéologique qui contribue à perpétuer l'idée que le Québec se divise en deux communautés linguistiques et, par conséquent, donne préséance à la langue d'instruction sur les autres langues parlées à l'école.

La deuxième conséquence de cette idéologie se manifeste dans l'absence de volonté politique d'imposer, comme matière obligatoire, une troisième langue dans toutes les écoles. Pourtant, selon Cummins et Danesi (1990), la venue au pays d'un nombre toujours croissant d'immigrants, de même que la globalisation de l'économie qui entraînera des échanges importants sur le plan des ressources humaines, ne peuvent que nous faire prendre conscience de la nécessité d'intégrer l'enseignement d'une langue autre que le français ou l'anglais dans les programmes réguliers. Toujours selon les mêmes auteurs, le système d'éducation canadien fait donc preuve d'un manque de vision qui se reflète aussi dans les critiques violentes encore émises à l'égard de l'enseignement des langues d'origine en Ontario. Il est à espérer que le changement récent du nom du programme pour *International language program* aidera à faire disparaître les préjugés (Mollica, 1994)[4]. En effet, ce nom ne suggère-t-il pas que les langues maternelles des immigrants puissent aussi jouer un rôle sur le plan international, tout comme l'anglais et le français sont reconnues comme étant les langues internationales par excellence? Que l'on pense au mandarin, au cantonais, à l'hindi, au tamoul, à l'ourdou, à l'arabe, au vietnamien, n'y a-t-il pas, dans plusieurs pays du monde, des diasporas parlant chacune de ces langues?

Au Québec, bien que les réactions négatives à l'égard de ce programme soient plus passives et moins bien organisées, l'idéologie pluraliste, dans les écoles françaises, «n'atteint pas l'ensemble des acteurs du milieu scolaire où la perplexité demeure très grande, surtout chez les enseignants» (McAndrew, 1991, p. 631). En effet, comme le souligne l'auteure, le rôle du français comme langue commune de la société, et même de l'école publique francophone ne paraît pas comme assuré, ce qui n'est pas sans inquiéter les élèves allophones et certains parents d'origine immigrante. Par ailleurs, selon Labrie (1994)[5], il est paradoxal que l'enseignement d'une troisième langue demeure toujours problématique au Canada à l'heure où les Européens, afin d'assurer un plus grand multilinguisme, cherchent actuellement à développer dans plusieurs pays d'Europe l'enseignement obligatoire d'une troisième langue. De cette façon, les efforts des Européens visent à soustraire les langues nationales de l'emprise de l'anglais qui risque de devenir la seule «langue seconde» du système d'enseignement[6] (Labrie, 1993, p. 277). Voilà pour les conséquences qui illustrent, en partie, cette absence de reconnaissance du multilinguisme en raison de la dualité linguistique. Je vais maintenant traiter des divers

points de vue que l'approche de la *réflexion critique sur le langage et les langues* peut apporter à la notion du multilinguisme.

4. La *réflexion critique sur le langage et les langues* et la notion de multilinguisme

C'est l'approche *Language Awareness*, soit la *réflexion sur le langage et les langues* (Hawkins, 1984)[7], qui a tracé la voix à la *réflexion critique sur le langage et les langues*[8]. Pourquoi a-t-on voulu la rendre critique? C'est que selon Fairclough (1992), Clark et al., (1990, 1991), Corson (1990), Bhatt et Martin-Jones (1992), Janks et Ivanic (1992), il faut situer davantage la réalité de la diversité linguistique dans une perspective sociohistorique qui critique le rôle des langues dominantes par rapport à leurs variétés et aux autres langues parlées dans la société. En effet, prétendre à l'objectivité et à la neutralité en matière de langue est, en plus d'être impossible, une manière de fausser la réalité. Par exemple, plusieurs activités, conçues dans l'esprit de la *réflexion sur le langage et les langues*, visent à éveiller la curiosité des étudiants en leur demandant d'identifier, à partir d'une liste de mots, les langues étrangères qui ont donné des mots au français et à l'anglais, ou encore de les familiariser avec les différences d'utilisation des alphabets autres que le latin. Bien que ces activités soient fort valables en soi, elles risquent de devenir, lorsqu'elles sont répétées trop souvent, une recherche d'exotisme visant à une simple description de phénomènes linguistiques.

J'aimerais suggérer maintenant quelques idées pouvant servir de points de départ à des activités découlant de la *réflexion critique sur le langage et les langues*, de même que du sens premier de la notion de multilinguisme, soit la présence de plusieurs langues dans un même pays. Ces activités seraient faciles à réaliser en raison du grand nombre de sources traitant de la présence du français et de l'anglais dans le monde (*Atlas de la francophonie* (1989), la carte *Les langues du monde* (1982), ainsi que d'autres atlas et ouvrages encyclopédiques offrant des renseignements sur ces deux langues). Lorsqu'on demande à des étudiants de situer sur une carte les pays et territoires où le français et l'anglais sont langues officielles, ou bien encore d'identifier les pays où la langue d'un étudiant d'origine immigrante est parlée, il faudrait encourager des réponses qui donnent plus que de simples noms de pays. Ainsi, dans le cas de l'Afrique, ne faut-il pas aussi leur expliquer le contexte historique qui a amené le français et l'anglais à devenir les langues d'une infime minorité de la population alors que le multilinguisme est la réalité de ces pays, en particulier dans les pays non arabophones? C'est le cas du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Nigéria, où l'on parle plus de cent langues. Et pourquoi ne pas préparer des activités de jeux de rôles permettant aux étudiants d'imaginer ce que peut représenter, quand on parle une autre langue, le fait d'avoir le français ou l'anglais

comme médiums du système d'enseignement? Pour ces activités, ceux qui sont issus des communautés culturelles, deviendront d'excellentes sources d'information car ils pourront fournir des exemples probants sur les difficultés quotidiennes de l'éducation dans une langue qui n'est pas la leur. Le même genre d'exercice, avec les adaptations nécessaires, pourrait se faire pour l'ancienne Indochine française, les Départements et Territoires français d'Outre-mer, de même que pour les anciennes colonies britanniques en Asie et en Afrique. En somme, l'important est de rendre tous les étudiants conscients et critiques du rôle le rôle du français et de l'anglais par rapport aux autres langues, c'est-à-dire de leur faire comprendre que ces deux langues, dites *internationales*, n'ont pas la neutralité que d'aucuns voudraient leur attribuer en raison de leur pouvoir de domination sur les plans historique, culturel et économique[9].

Par ailleurs, l'approche de la *réflexion critique sur le langage et les langues* nous amène aussi à réfléchir sur des idées qui rejoignent la deuxième définition du multilinguisme, soit la capacité d'une personne à s'exprimer en plusieurs langues ou variétés de langue. Ces idées pourraient aussi servir de points de départ à la création d'activités et de matériel pédagogique et, de cette manière, aider à répondre à plusieurs questions. Par exemple, quelles raisons amènent les locuteurs à préférer une variété de langue à une autre et à la considérer comme plus légitime que les autres? Quels facteurs ont amené les variétés de langue, y compris celle de la langue standard, à acquérir la valeur qu'elles ont sur le plan historique? (Clark et al., 1991). Plus concrètement, pourquoi doit-on employer la langue standard dans un contexte scolaire, et pourquoi devrait-on en exclure les autres variétés? Est-ce que l'on sert ainsi les intérêts de certains groupes au détriment d'autres groupes moins favorisés? Pourquoi emploie-t-on des registres et même des variétés de langue selon les personnes à qui l'on parle ou à qui l'on écrit? Pourquoi certaines variétés de langue sont-elles dénigrées? Est-il réaliste d'affirmer que la variété standard est parlée avec un accent neutre par rapport aux autres variété? Ces questions, formulées à partir de la discussion de Corson (1990) sur l'approche favorisant la réflexion critique, visent à éveiller la prise de conscience des étudiants quant aux facteurs liés à l'idéologie et à la reproduction sociale qui gouvernent nos emplois linguistiques.

Conclusion

Pour conclure, je tiens à citer les propos d'un étudiant d'origine portugaise qui ont été rapportées par Feuerverger (1991) dans son étude sur les perceptions d'étudiants de niveau universitaire à l'égard des programmes des langues d'origine en Ontario. Il est à noter qu'il n'avait pas étudié sa langue maternelle avant l'université :

> C'est seulement une fois rendu à l'université que j'ai pris conscience à quel point le programme d'anglais pouvait être une distorsion de la réalité. Les seules contributions qui étaient mentionnées dans nos manuels étaient celles des Anglais et des Français. Comme si les autres groupes n'existaient pas! Aussi, ce que j'ai appris en histoire à l'école publique ne reflète absolument pas la réalité. Il nous faut une perspective globale. Elle est tout à fait absente dans le système d'éducation d'Amérique du Nord. (traduction de l'auteur).

Voilà un constat sévère qui, malheureusement, démontre que les efforts de renouvellement du matériel pédagogique ne se concrétisent pas toujours comme on le voudrait. En effet, s'il était encore possible pour un étudiant, il y a à peine cinq ans, de n'avoir été aucunement sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle du Canada, il est à supposer que d'autres étudiants démontreraient aussi les mêmes lacunes. Bref, nous avons ici une indication du travail qu'il nous reste à faire pour que ces valeurs soient vraiment reconnues par tous. En proposant ci-dessus que le multilinguisme devienne une notion essentielle au curriculum de langue des écoles canadiennes, j'ai voulu rappeler l'importance de considérer la langue et les langues dans le contexte social. Que cette notion soit inscrite au curriculum sous-entend également qu'elle doit faire partie intégrante des programmes de formation des enseignants de langue. Dans un récent rapport pour l'Unesco (1993), La Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, a justement proposé, comme thème de recherche prioritaire, «l'analyse critique des objectifs, contenus et structures de la formation initiale et continue des enseignants de langues» (p. 50). C'est la *réflexion critique sur le langage et les langues* qui, dans une perspective sociohistorique du curriculum de langue, fournira un cadre théorique intéressant permettant de mieux définir et de faire comprendre cette juste valorisation de l'autre et de ses différents pouvoirs d'expression.

Références

Astley, H. (1983). *Get the Message!* (Awareness of language Series.) Cambridge : Cambridge University Press.

Astley, H. et Hawkins, E. (1985). *Using Language*. (Awareness of Language Series.) Cambridge : Cambridge University Press.

Bhatt, A. et Martin-Jones, M. (1992). Whose resource? Minority languages, bilingual learners and language awareness. Dans N. Fairclough, (ed.), *Critical Language Awareness*, pp. 265-301. NewYork : Longman.

Breton, R. (1993). Linguicide et ethnocide : pourquoi et comment tuer les langues. Dans Sanguin, A.-L. (dir.), *Les minorités ethniques en Europe*, pp. 231-238. Paris : L'Harmattan.

Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures : the social and intercultural dimensions restored. Dans Buttjes, D. et Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, pp. 3-16. Clevedon, England : Multilingual Matters.

Clark, R. et al. (1990). Critical Language Awareness. (Part I - *A Critical review of three current approaches to language awareness. language and education*). *4*(4), pp. 249-260.

Clark, R. et al. (1991). Critical language Awareness. (Part II - *Towards critical alternatives. Language and education*). 5(1), pp. 41-54.

Commissaire aux langues officielles (1982). *Langues du monde*. Carte murale. Ottawa : ministère des Approvisionnements et Services.

Corson, D. (1990). *Language Policy Across the Curriculum. Clevedon*. England : Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. et Danesi, M. (1990). *Heritage Languages : The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Montréal : Our Schools/ Our Selves.

Cyr, D. (1994). *La survie des langues amérindiennes au Québec : une idéologie en mutation*. Conférence du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (14 janvier).

Danesi, M. (1993). Literacy and bilingual education programs in elementary school : Assessing the research. Dans *Mosaic, 1*, pp. 6-12.

Dorais, L.-J. (1992). Les langues autochtones d'hier à aujourd'hui. Dans Maurais, J. (Dir.), *Les langues autochtones du Québec*. Québec : Les Publications du Québec.

Dunlea, A. (1985). *How Do We Learn Languages?* (Awareness of Language Series). Cambridge : Cambridge University Press.

Fairclough, N. (Ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. NewYork : Longman.

Fédération internationale des professeurs de langues vivantes. (1993). *Les politiques linguistiques dans le monde pour le 21e siècle*. Rapport pour l'Unesco. Paris : Unesco.

Feuerverger, G. (1991). University student's perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance. Dans *Revue canadienne des langues vivantes*, *47*(4), pp. 660-677.

Folco, R. (1991). La valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec. État de la situation et propositions de pistes pour les auteurs et les éditeurs. Dans Ouellet, F. et Pagé, M. *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, pp. 467-484. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Grillo, R.D. (1989). *Dominant Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.

Grimes, B.F. (ed.) (1988, 1992). *Ethnologue : Languages of the world*. Dallas, Texas: Summer Institute of Linguistics.

Groupe de recherche en géolinguistique (1989). *Atlas de la francophonie*. Québec : Publications du Québec et Éditions Laliberté.

Hawkins, E. (1983). *Spoken and Written Language*. (Awareness of Language Series). Cambridge : Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hébert, Y. (1990). *Le syllabus formation langagière générale. Étude nationale sur les programmes de français de* base. Winnipeg : Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Janks, H. et R. Ivanic (1992). Critical Language Awareness and Emancipatory Discourse. Dans Fairclough, N. (ed.). *Critical Language Awareness*, pp. 305-331. New York : Longman.

Jones, B. (1984). *How Language Works*. (Awareness of Language Series). Cambridge : Cambridge University Press.

Laberge, H. (1993). Pour l'intégration des communautés culturelles à la société québécoise. *Québec Français*, 90, pp. 38-40.

Labrie, N. (1993). *La construction linguistique de la communauté européenne*. Paris : Honoré Champion.

Leblanc, R., Courtel, C. Et Trescases, P. (1990). *Le Syllabus culture. Étude nationale sur les programmes de français de base*. Winnipeg : Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Linden, E. (1991). Lost tribes, Lost knowledge. *Time Magazine*, September 23.

Mackey, W.F. (1992). Préface. Dans Maurais, J. (dir.), *Les langues autochtones du Québec*. Québec : Les Publications du Québec.

McAndrew, M. (1987). *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec : rapport présenté au Conseil des communautés culturelles et de l'immigration*. Québec : Gouvernement du Québec.

McAndrew, M. (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec : Politique et enjeu. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47(4), pp. 617-634.

McGurn, J. (1991). *Comparing Languages*. (Awareness of Language Series). Cambridge : Cambridge University Press.

Mollica, A. (1994). *Teaching languages in the canadian cultural mosaic: A blessing or a curse?* Paper presented at the Ontario Modern Language Teacher's Association.

Pennycook, A. (1992). *The Cultural Politics of Teaching English in the World*. Th;se de doctorat. Department of Education, University of Toronto.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.

Pomphrey, C. (1985). *Language Varieties and Change*. (Awareness of Language Series.) Cambridge : Cambridge University Press.

Robin, R.H. et. Uhlenbeck, E.M. (1991). *Endangered Languages*. Oxford/New York : Berg.

Sanguin, A.L. (dir.) (1993). *Les minorités ethniques en Europe*. Paris : l'Harmattan.

Notes :

1 Je remercie chaleureusement Normand Labrie d'avoir apporté des commentaires judicieux sur une première version de cet article.

2 L'ouvrage de R.H. Robin et E.M. Uhlenbeck (1991) offre aussi une mine de renseignements à ce sujet.

3 Une autre conséquence serait la structuration, sur une base confessionnelle, du système scolaire (v. Laberge, 1993, pour une discussion du sujet au Québec).

4 Par ailleurs, une équipe de recherche de l'Université de Toronto, dirigée par Danesi (1990), a mené une enquête sur les divergences de réactions de 200 parents ontariens à l'égard des termes *heritage language* et *language arts*. Les résultats ont été fort révélateurs quant aux connotations négatives suscitées par le terme *heritage* (v. Danesi, 1993).

5 Communication personnelle.

6 Une suggestion intéressante a été faite concernant l'enseignement d'une troisième langue obligatoire au Québec. Cyr (1994) a proposé l'apprentissage d'une langue autochtone par les «Blancs» vivant près d'une communauté autochtone, ce qui permettrait, selon elle, de valoriser davantage la langue auprès des autochtones.

7 V. Hawkins (1984) pour une introduction sur le sujet. Par ailleurs, les livres de la collection «Awareness of Language Series» (Astley 1984, Astley et Hawkins, 1985; Dunlea, 1985; Hawkins, 1983; Jones, 1984; Pomphrey, 1985; McGurn, 1991) illustrent, de façon très vivante, les exercices et activités découlant de cette approche.

8 Au Canada, l'étude sur les programmes de français de base a émis des propositions qui peuvent être reliées à ces deux approches (v. Leblanc et al., 1990, et Hébert, 1990).

9 Breton (1993), Grillo (1989), Pennycook (1992) et Phillipson (1992) discutent, en profondeur, ces aspects de domination du français et de l'anglais.

Notes :

1 Je remercie chaleureusement Normand Labrie d'avoir apporté des commentaires judicieux sur une première version de cet article.

2 L'ouvrage de R.H. Robin et E.M. Uhlenbeck (1991) offre aussi une mine de renseignements à ce sujet.

3 Une autre conséquence serait la structuration, sur une base confessionnelle, du système scolaire (v. Laberge, 1993, pour une discussion du sujet au Québec).

4 Par ailleurs, une équipe de recherche de l'Université de Toronto, dirigée par Danesi (1990), a mené une enquête sur les divergences de réactions de 200 parents ontariens à l'égard des termes *heritage language* et *language arts*. Les résultats ont été fort révélateurs quant aux connotations négatives suscitées par le terme *heritage* (v. Danesi, 1993).

5 Communication personnelle.

6 Une suggestion intéressante a été faite concernant l'enseignement d'une troisième langue obligatoire au Québec. Cyr (1994) a proposé l'apprentissage d'une langue autochtone par les «Blancs» vivant près d'une communauté autochtone, ce qui permettrait, selon elle, de valoriser davantage la langue auprès des autochtones.

7 V. Hawkins (1984) pour une introduction sur le sujet. Par ailleurs, les livres de la collection «Awareness of Language Series» (Astley 1984, Astley et Hawkins, 1985; Dunlea, 1985; Hawkins, 1983; Jones, 1984; Pomphrey, 1985; McGurn, 1991) illustrent, de façon très vivante, les exercices et activités découlant de cette approche.

8 Au Canada, l'étude sur les programmes de français de base a émis des propositions qui peuvent être reliées à ces deux approches (v. Leblanc et al., 1990, et Hébert, 1990).

9 Breton (1993), Grillo (1989), Pennycook (1992) et Phillipson (1992) discutent, en profondeur, ces aspects de domination du français et de l'anglais.

L'ÉCOLE FRANÇAISE EN MILIEU MINORITAIRE : PRÉSENTATION DE TROIS PROGRAMMES

Joan E. NETTEN[1]
Université de Terre-Neuve

Cet article aborde la question du rôle de l'anglais dans la scolarisation des francophones en milieu minoritaire, notamment ceux dont la langue d'usage à la maison est l'anglais. À l'aide de trois situations différentes, on tentera d'y répondre à la question: «Jusqu'à quel point le modèle classique de l'éducation en français dans une situation minoritaire répond-il aux besoins de tous les élèves?»

Nous commencerons par rappeler les théories qui ont influencé l'éducation minoritaire. Ensuite nous présenterons un aperçu de trois communautés francophones de Terre-Neuve (Canada) où on peut trouver des classes françaises. Les origines et l'histoire des trois groupes ont une importance pour le développement de la langue française dans chaque région. Dans un troisième, temps l'analyse de trois modèles d'éducation permettra de poser la question de l'organisation de l'éducation en français pour répondre aux besoins de tous les étudiants francophones de Terre-Neuve.

1. Fondements théoriques

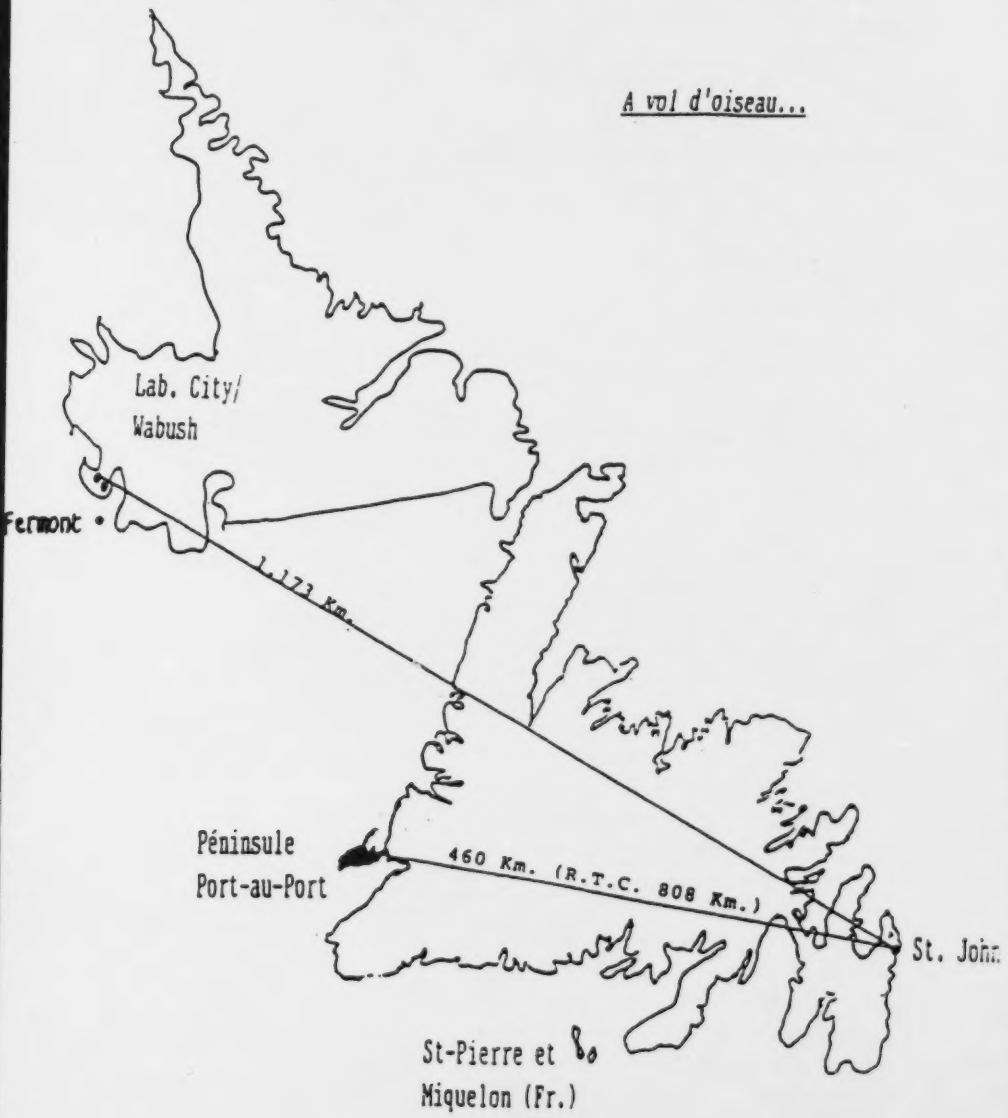
Il y a lieu, tout d'abord, de rappeler quatre théories qui ont eu de l'importance dans l'établissement de l'éducation minoritaire au Canada. Jusque vers 1960, le bilinguisme a été associé à l'idée d'un déficit intellectuel. C'est à partir des recherches de Peal et Lambert (1962) que la conception du rapport entre le bilinguisme et le développement cognitif a commencé à changer. En effet, ces deux chercheurs ont montré que le bilinguisme peut avoir des effets positifs. À partir de ces recherches, Lambert (1974) a proposé deux types de bilinguisme : le *bilinguisme additif* et le *bilinguisme soustractif*. Le bilinguisme additif s'appuie sur le développement d'une haute compétence dans les deux langues. Il offre des avantages intellectuels. Au contraire, le bilinguisme soustractif a des effets négatifs tant pour le développement linguistique qu'intellectuel. Par la suite, Cummins (1976) et Toukomaa et Shutnab-Kangas (1977) ont proposé la théorie des *niveaux-seuils*. Ils ont suggéré l'existence de deux niveaux-seuils qui ont de l'importance dans le développement du bilinguisme. D'après cette

théorie, il est essentiel, pour éviter les conséquences négatives, d'atteindre un premier niveau de compétence dans la langue maternelle, avant d'apprendre une langue seconde. Le deuxième niveau indique un seuil de compétence presque égale dans les deux langues. C'est celui qu'il faut atteindre pour bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme. Selon cette théorie, on évite le bilinguisme soustractif quand on ajoute une langue seconde à une assise bien forte en langue maternelle (Reouffot, 1993).

Dans l'importante hypothèse de l'*interdépendance des langues*, Cummins (1978) réfute l'idée que les langues soient tout à fait séparées les unes des autres. Il propose l'existence d'un rapport direct entre les langues et, par conséquent, entre les compétences qu'on peut y développer. Cette théorie suggère que le niveau de compétence que peut atteindre un apprenant en langue seconde dépend de la compétence déjà acquise en langue première, en rapport avec son âge. Il serait même plus facile d'apprendre une langue seconde si la compétence en langue maternelle est déjà bien développée. Finalement l'hypothèse de *la Common Underlying Proficiency* de Cummins (1981), parfois appelé l'hypothèse de l'*iceberg*, a mené plus loin cette idée d'interdépendance. Cette théorie montre qu'il y a un rapport entre les compétences en langue première, celles en langue seconde et les capacités cognitives. Il est nécessaire que les capacités intellectuelles et linguistiques soient bien développées pour que l'apprenant puisse profiter du milieu scolaire. A cause des rapports entre ces trois domaines, Cummins soutient que les capacités linguistiques et cognitives peuvent être développées à travers la langue première, à travers la langue seconde, ou à travers les deux en même temps. Cependant, Cummins (1986) souligne que, surtout pour ceux qui sont dans un milieu minoritaire, le niveau de compétence en langue maternelle a une incidence importante sur le niveau de compétence qu'on peut développer dans la langue seconde. Ainsi, les recherches de Cummins, et celles d'autres chercheurs, nous montrent l'importance du soutien donné au développement de la langue maternelle si on veut éviter les conséquences négatives, tant pour l'apprentissage de la langue seconde que pour le développement cognitif.

2. Les communautés francophones à Terre-Neuve

La population francophone à Terre-Neuve ne comprend qu'environ 2 400 personnes, ce qui représente à peu près 0,42 % de la population de la province. Dans une population scolaire de 121 772 sujets, il n'y a que 256 élèves qui suivent un programme pour francophones. Ce nombre représente à peu près 0,002 % des effectifs de la province. En outre, cette population est divisée entre trois régions géographiques plutôt isolées. Comme on peut le voir dans la figure 1, ces communautés se situent à St. John's, à


A vol d'oiseau...
Lab. City/
Wabush
Fermont
1,173 Km.
Péninsule
Port-au-Port
460 Km. (R.T.C. 808 Km.)
St. John
St-Pierre et
Miquelon (Fr.)

Labrador City, et dans la péninsule de Port-au-Port. Les communautés sont séparées les unes des autres par environ mille kilomètres. Les chiffres cités au tableau 1, indiquent qu'il s'agit d'une population vraiment minoritaire.

Tableau 1
Importance des trois communautés francophones et des effectifs scolaires

Communauté	Population	Effectifs scolaires
Péninsule de Port-au-Port	410	164
Labrador City	365	55
St. John's, Mount Pearl	360	37
Total	1135	258

De plus, les populations ont des caractéristiques différentes les unes des autres. Les francophones de Labrador City sont venus à Terre-Neuve dans les années soixante pour travailler dans les mines de fer qui ouvraient leurs portes à cette époque. La plupart d'entre eux sont d'origine québécoise. Ils soutiennent le système scolaire parce que les compagnies minières ont établi des classes en français pour les attirer. Ils ont encore des liens très forts avec le Québec. C'est une population assez homogène et catholique dont le niveau socio-économique est plutôt moyen. La plupart d'entre eux ont au moins un diplôme d'études post-secondaires (Netten 1989). Les parents se sentent francophones et utilisent le français à la maison. Ils attendent de leurs enfants une maîtrise de la langue française et la réussite scolaire.

La population francophone de St. John's est la plus récente, la moins permanente et la moins homogène. Les francophones de St. John's sont en général des professionnels qui sont venus travailler soit à l'université, soit dans les écoles, soit encore, dans les bureaux gouvernementaux. Ils viennent de partout au Canada, et aussi de St.-Pierre-et-Miquelon, de la France continentale, et même de Belgique. La plupart des parents ont un diplôme universitaire (Netten 1989). En général, ils ont un niveau de vie assez élevé, mais ils sont coupés des milieux francophones. Il n'existe donc pas de soutien pour la langue française dans la communauté, pas de paroisse française, pas de vie sociale ni communautaire en français. Ils ont de la difficulté à conserver leur identité française. Parfois même, certains n'utilisent plus le français à la maison (Netten, 1989). Les parents attendent de leurs enfants d'abord la réussite scolaire, puis la maîtrise du français, mais aussi une haute compétence en anglais. L'éducation en français n'a commencé à St. John's qu'en 1990 (Netten et Murphy, 1993).

Les francophones de la péninsule Port-au-Port sont les plus nombreux et les plus homogènes. Ce sont les plus Terre-Neuviens. Environ 11 % de cette population de la péninsule partagent un héritage français. Cependant, peu d'entre eux parlent encore la langue française. L'éducation en français, en effet, n'a commencé sur la péninsule qu'en 1987, quoiqu'un programme français d'immersion[2] y ait débuté en 1975 (Netten et Murphy, 1993). Ce manque d'éducation en français et des conditions de vie très dures ont créé une population d'un niveau socio-économique très bas, où l'analphabétisme est élevé. Il n'y a d'emploi que dans la pêche, qui est en déclin, et dans l'agriculture, bien que la terre soit très pauvre. La plupart des parents n'ont pas fini leurs études secondaires (Netten 1989). Peu d'entre eux sont capables de lire en français à cause de leur scolarisation en anglais. Ces gens se sentent de langue et de culture françaises, mais il leur est difficile d'envisager une vie menée entièrement en français. À Terre-Neuve, il faut parler anglais pour travailler. Ainsi les parents souhaitent-ils un système scolaire qui développe le bilinguisme chez leurs enfants. Les parents attendent de leurs enfants la réussite scolaire, la maîtrise du français aussi bien que la maîtrise de l'anglais (Cormier et al., 1985).

Le tableau 2 résume les caractéristiques les plus pertinentes des trois communautés.

Tableau 2
Caractéristiques pertinentes des trois populations*

	Labrador City	St. John's	Port-au-Port
Lieu de naissance**	Québec	Québec France Nouveau-Brunswick	Terre-Neuve
Niveau de scolarisation	études secondaires post-secondaires	post-secondaires universitaires	école élémentaire études secondaires
Langue première (comme enfant)	français	français	français anglais
Langue parlée à la maison	français (82 %) anglais (10 %) mixte (8 %)	français (50 %) anglais (30 %) mixte (20 %)	anglais (45 %) français (30 %) mixte (25 %)
Niveau socio-économique	moyen	plutôt favorisé	plutôt défavorisé
Milieu d'après l'échelle de Fishman***	Niveaux 2-4	Niveaux 4-6	Niveaux 6-8

* Joan Netten. Sondage fait pour l'Association des Francophones de Terre Neuve et du Labrador (FFTNL). (St. John's: FFTNL, 1986.)
** D'après les réponses les plus fréquentes pour la communauté.
*** Joshua Fishman. *Reversing Language Shift.* (Clevedon: Multilingual Matters, 1991.)
1 = plus forte; langue bien soutenue; 8 = plus faible; langue presque disparue.
From the graded intergenerational disruption scale for threatened languages.

3. Les programmes scolaires

L'établissement de programmes d'éducation en français pour les francophones de Terre-Neuve n'a commencé officiellement qu'en 1987 (Netten et Murphy, 1993). En effet, l'adoption, en 1982, de la Charte canadienne des droits et des libertés a donné aux francophones qui demeuraient dans un milieu minoritaire, le droit à une éducation en français pour leurs enfants. La Section 23 de la Charte accorde ce droit à l'enfant si l'un de ses parents a appris le français comme langue maternelle, a reçu l'éducation primaire en français ou si l'un de ses frères et ses soeurs a déjà reçu une éducation en français (Province of Newfoundland, 1991, p. 17). Le but de cette scolarisation est d'abord la maîtrise du français et la réussite scolaire. Elle donne aussi un moyen de faire revivre la langue française dans les communautés où la force assimilatrice de l'anglais menace sa survie. Le cadre politique pour l'éducation en français à Terre-Neuve prévoit dix buts à cette scolarisation. Trois d'entre eux cherchent à promouvoir : l'identité francophone, la maîtrise de la langue française, et le bilinguisme additif. Cependant, un tel programme ne peut garantir la maîtrise de l'anglais (Province of Newfoundland, 1991).

Le droit à l'éducation en français est malheureusement conditionnel au fait que le nombre d'élèves désirant une telle éducation soit suffisant. Comme à Terre-Neuve la population francophone est très petite, il est donc important d'encourager tous les ayant-droit à participer à l'école française. Le problème, pour l'école, c'est que le droit à une éducation française appartient à des parents qui souvent ne parlent plus français à la maison. Par conséquent, la question de l'anglais, langue maternelle, et le rôle de la langue maternelle dans la scolarisation bilingue posent des difficultés pour les éducateurs (Murphy et Netten, 1993).

Si on accepte le principe d'assurer la maîtrise de la langue maternelle avant le début de l'enseignement de la langue seconde, l'élaboration d'un programme d'études pour les francophones de Terre-Neuve devient complexe. Il semble, en effet, qu'on ne puisse pas offrir les mêmes expériences éducatives aux trois communautés sans provoquer des conséquences néfastes pour certains élèves. La question posée et à laquelle il faut trouver une réponse positive si on accepte la nécessité de donner aux francophones de la province une éducation française, c'est de savoir comment intégrer efficacement

l'enseignement de la langue française et de la langue anglaise pour favoriser la réussite scolaire aussi bien que la maîtrise de l'anglais et du français. Ainsi, avons-nous à présent trois modèles de scolarisation en français qui permettent aux enseignants de la flexibilité dans le rôle que joue l'anglais.

Le premier modèle répond bien aux besoins des étudiants du Labrador. Leur langue maternelle est le français. Comme on peut voir au tableau 3, le modèle est conforme aux théories analysées ci-dessus, et devrait avoir des effets positifs tant linguistiquement que cognitivement. Au primaire, on enseigne le français comme langue maternelle et, le programme d'études se déroule entièrement en français langue maternelle, de la maternelle à la fin de la troisième année. Puis, en quatrième année, on commence l'enseignement de l'anglais, langue seconde. L'enseignement de l'anglais, langue seconde, pendant à peu près cent soixante minutes par cycle de six jours, se poursuit durant les années scolaires jusqu'en 4e secondaire. Pour terminer leur dernière année d'études secondaires (5e secondaire), les étudiants vont au Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) à Fermont (Québec). La plupart d'entre eux continuent leurs études, ou leur formation professionnelle, dans les universités et collèges du Québec. À la fin de leurs études, les élèves francophones atteignent une bonne maîtrise du français et une compétence acceptable en anglais. Ainsi, l'éducation en français les aide à conserver leur langue et leur identité françaises.

En revanche, à St. John's et dans la péninsule de Port-au-Port, pour certain élèves, on constate des faiblesses marquées dans la maîtrise de la langue maternelle française. Cette situation peut, d'après les chercheurs, avoir des effets négatifs sur les compétences linguistiques et même sur les capacités cognitives. Aussi pose-t-elle de grands problèmes pédagogiques (Murphy et Netten, 1993). De plus, certains élèves n'ont pas de connaissances très fortes dans leur langue maternelle, que ce soit l'anglais ou le français. Par conséquent, deux autres modèles, aussi illustrés au tableau 3, ont été développés.

Au primaire, de la maternelle à la troisième année, comme dans le modèle classique, le programme d'études peut aussi être offert entièrement en français. Cependant les enseignants utilisent beaucoup de stratégies qu'ont développées leurs collègues qui enseignent en immersion précoce aux anglophones. Au niveau élémentaire, de la quatrième année à la sixième, on enseigne à la fois le français comme langue première, et l'anglais comme langue première. Pour enseigner l'anglais, on utilise les ressources pédagogiques du niveau de l'année scolaire précédente et on y consacre deux cents quarante minutes dans un cycle de six jours. Toutes les autres matières sont enseignées en fran-

çais. En septième, huitième et neuvième années, on continue avec le même système. Pour les années dix, onze et douze, on propose un changement significatif. On cherche, en effet, à développer des ressources conçues pour l'école française qui diffèrent de celles utilisées dans l'enseignement de l'anglais langue première. Ainsi, à ce niveau, l'anglais redevient-il la langue seconde. On donne aussi aux étudiants le choix de suivre un deuxième cours en anglais pour les aider à développer une meilleure compétence dans cette langue; ce cours est un cours d'anglais langue première.

Pour ceux qui parlent français ou même français et anglais à la maison, l'école française semble répondre assez bien à leurs besoins. Tout en renforçant leur identité de francophones, elle leur offre un soutien pour développer leur langue maternelle.

De cette façon on ajoute la langue seconde (l'anglais) à une assise assez forte en langue maternelle. On évite ainsi les conséquences négatives du bilinguisme soustractif. Une maîtrise du français, une compétence acceptable en anglais, et des compétences intellectuelles qui peuvent mener à la réussite scolaire sont les buts visés par cette éducation.

Mais pour ceux qui parlent anglais à la maison, il se peut que l'école française ne réponde pas aussi bien à leurs besoins, même avec des ajustements au programme d'études proposés dans les autres modèles. Dans un premier temps, on se demande s'il est possible de développer chez les élèves une assez bonne connaissance de l'anglais pour leur permettre de continuer leur éducation, ou même peut-être trouver un emploi en anglais. Pour ceux qui, à St. John's, viennent d'un milieu assez favorisé et anglophone, on s'attend au développement d'une assez bonne compétence en anglais. Cependant, pour ceux de la péninsule de Port-au-Port, où le milieu est plutôt défavorisé, et un peu moins anglophone, le développement d'une bonne compétence en anglais est moins assuré. Par ailleurs, (ce qui est plus important pour les élèves qui viennent d'un milieu plutôt défavorisé), il se peut que l'éducation en français impose encore plus de limites à leur développement scolaire. Il est possible qu'on n'ajoute pas la langue seconde (le français) à une assise assez forte en langue première. La théorie des niveaux-seuils ne donne pas de critères pour identifier le premier niveau. Landry et al. (1991) ont suggéré qu'il ne faut pas interpréter ce concept d'une façon trop rigide. On espère donc que le niveau de compétence en anglais soit assez haut pour éviter le bilinguisme soustractif et que le soutien donné à l'anglais après la troisième année permette le développement d'un bilinguisme additif pour ces élèves.

Tableau 3
Trois modèles d'école française à Terre-Neuve

	Modèle #1 - (Classique)	Modèle #2	Modèle #3
Attentes	• Identité francophone • Maîtrise du français • Compétence en anglais • Réussite scolaire • Travailler/vivre en français	• Identité francophone • Maîtrise du français • Haute compétence en anglais • Réussite scolaire • Possibilité de travailler/vivre en anglais aussi bien qu'en français	• Identité de Terre-Neuvien français • Maîtrise du français • Maîtrise de l'anglais • Réussite scolaire • Possibilité de travailler/vivre en français aussi bien qu'en anglais
Études post-secondaires	• En français (au Québec surtout)	• En français ou en anglais • N'importe où (surtout au Canada)	• En français (au Nouveau-Brunswick) • En anglais (à Terre-Neuve)
Scolarisation au niveau secondaire	• Français langue première (90 %) • Anglais langue seconde (10 %)	• Français langue première (85 %) • Anglais langue seconde (15 %)	• Français langue première (80 %) • Anglais langue seconde (20 %)
Scolarisation au niveau élémentaire	• Français langue première (90 %) • Anglais langue seconde (10 %)	• Français langue première (85 %) • Anglais langue première (15 %)	• Français langue première (85%) • Anglais langue première (15%)
Scolarisation au niveau primaire	• Français langue première (100%)	• Français langue première • Français langue seconde (Rattrapage)	• Français langue • Français langue seconde première (stratégies d'immersion)
Contexte socio-linguistique à la maison	• Français • Milieu socio-économique moyen	• Français • Anglais • Milieu socio-économique favorisé	• Français (mixte) • Anglais (mixte) • Niveau socio-économique plutôt défavorisé
Milieu de la scolarisation	• Français langue minoritaire • Très près d'un milieu francophone • Beaucoup de soutien social et communautaire	• Français langue minoritaire • Milieu fortement anglais • Presque pas de soutien social ou communautaire	• Héritage français • Anglais et français également utilisé

Ainsi, à Terre-Neuve où la population française est la plus petite de toutes les provinces au Canada, il nous faut trois modèles d'école française pour bien répondre aux besoins de la population. Si on accepte les théories récentes, il faut surtout laisser jouer à l'anglais un rôle flexible dans la scolarisation en français. Quels seront les effets de ces modèles pour les élèves? Ces modèles répondront-ils vraiment aux besoins et aux attentes des trois communautés francophones de Terre-Neuve? Voilà deux questions qui seront l'objet d'études ultérieures.

Références et autres documents à consulter

Cormier, R. Crocker, R.K., Netten, J.E. et. Spain, W.H. (1985). *French educational needs assessment for the Port-au-Port Peninsula*. St. John's, Newfoundland : Institute for Educational Research and Development, Memorial University of Newfoundland.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. (1986). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. Dans *Canadian Modern Language Review, 34*, pp. 395-416.

Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Dans J.E. Alatis (ed.). Georgetown *University Round Table on Language and Linguistics 1980*. Washington, DC : Georgetown University Press.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Dans Working Papers on Bilingualism, 9*, pp. 1-43.

Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs : Data from Irish and Canadian Ukranian-English programs. Dans M. Paradis (ed.). *Aspects of Bilingualism*. Columbia : Hornbeam Press.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education, *Schooling and language minority students : A theoretical framework*. Los Angeles : Evaluation Assessment and Dissemination Center.

Cummins, J., et Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York : Longman.

Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon : Multilingual Matters.

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Dans F.E. Aboud and R.D. Meade (eds.). *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, Washington : Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Landry, R.,. Allard, R. et Théberge, R. (1991). School and family French ambiance and the bilingual development of francophone western Canadians. *Canadian* Dans *Modern Language Review, 47* (5), pp. 878-915.

Murphy, E. et. Netten, J.E. (1993). Challenges for French-first-language education in a minority setting. Dans Revue *de l'Association canadienne de linguistique appliquée, 14* (2), pp. 85-95.

Netten, J.E. (1992). *Les trois communautés francophones de la province de Terre-Neuve.* Communication donnée au congrès annuel de l'Association canadienne de la linguistique appliquée. Moncton, Canada.

Netten, J.E. (1989). *Survey of the francophone population of Newfoundland and Labrador.* St. John's : Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador.

Netten, J.E. et Murphy, E. (1993). The emergence of French-first-language schooling in Newfoundland and Labrador. *The Morning Watch, 21* (1 and 2), pp. 1-9.

Peal, E., et Lambert, W.E. (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. Dans *Psychological Monographs, 76* (27), pp. 1-23.

Province of Newfoundland (1991). *A policy for French-first-language education in Newfoundland and Labrador.* St. John's : Department of Education, Division of Program Development.

Province of Newfoundland (1993). *Education statistics : Elementary-secondary.* St. John's : Department of Education, Division of Research and Policy.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada.* Montréal : Centre éducatif et culturel.

Toukomaa, P. et Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of mother-tongue to migrant children at preschool age.* Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere : Research Report, 26.

Note :

1 J'aimerais remercier mon collègue, Jacques Rebuffot, directeur du département de l'éducation en langues secondes à l'Université McGill (Montréal), de ses conseils dans la préparation de ce manuscrit.

2 Dans un programme d'immersion, on enseigne l'ensemble des matières scolaires à travers le médium d'une langue seconde (le français, en général).

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE A-T-IL SA PLACE DANS LES ECOLES PUBLIQUES MONTREALAISES ?

Simone AZZAM
Commission des écoles catholiques de Montréal

Introduction

C'est surtout en tant que praticienne travaillant dans le milieu scolaire, responsable du programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) au secteur français de la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) que j'analyserai ce programme, instauré dans les écoles publiques du Québec depuis presque 20 ans. Pour juger si le PELO a une place dans ces écoles, je situerai le contexte historique dans lequel il a été instauré, j'analyserai son impact sur le milieu, tout en notant son évolution dans le courant d'idées qui traversent le monde de l'éducation. Mais donnons d'abord, quelques définitions pour y voir plus clair.

Le programme dont il est question est connu sous le nom de PELO, c'est-à-dire de programme d'enseignement des langues d'origine. Subventionné jusqu'à aujourd'hui entièrement par le ministère de l'Éducation du Québec, à même une enveloppe budgétaire spécifique, il est géré par les commissions scolaires qui l'offrent dans les écoles publiques obligatoirement du lundi au vendredi, à raison de deux heures trente par semaine, pour une moyenne de cent heures par année scolaire. Le PELO devait être à l'origine un programme intégré à l'horaire scolaire régulier mais actuellement, il ne l'est que dans de rares exceptions, comme nous le verrons plus loin.

Il existe également un autre programme, le programme de langues ethniques (PLE) qui se donne en dehors du cadre scolaire régulier. Jusqu'à il y a deux ans, il recevait une aide minimale du ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MCCI) servant à défrayer une partie du coût des locaux, mais actuellement il est entièrement financé par les communautés culturelles qui l'offrent. Le ministère de l'Éducation (MEQ), quant à lui, reconnaît pour fins d'accréditation, depuis 1985, les cours offerts au secondaire par certaines associations. À leur demande, il offre des sessions de perfectionnement aux enseignants du PLE. En général, les cours ont lieu pendant la fin de semaine à raison de trois heures d'enseignement qui se donnent d'affilée.

Pour situer le PELO dans le contexte canadien, je citerai les trois éléments que retient John Mallea (1984) à cet égard :

> Premièrement, la relation intime qui existe entre la langue, la culture et l'enseignement a fait l'objet de vives controverses depuis la Confédération (Cook, 1977), et les conflits n'ont pas été limités à ce qui constitue depuis 1969 les langues officielles du Canada. L'enseignement bilingue dans les langues autres que le français ou l'anglais a aussi son histoire. (...)
>
> Un deuxième facteur dont il faut tenir compte est le fait que les luttes traditionnelles et actuelles des francophones pour protéger leur langue et leurs institutions (spécialement les écoles) constituent un thème politique important de notre histoire (Mallea 1977 et 1984). Aucun examen sérieux des langues ancestrales et des langues d'enseignement ne peut, je crois, laisser cette réalité pour compte.
>
> Un troisième facteur (...) est le fait que les controverses entourant le choix de la langue d'enseignement dans les écoles canadiennes s'insèrent dans une lutte beaucoup plus vaste. Ce n'est rien de moins que la définition constante de la société canadienne, de sa culture, de ses structures et de ses institutions qui a été mise en question et qui continue de l'être. (...)
>
> L'issue en est inconnue, mais il est à peu près certain que, quelle qu'elle soit, elle aura d'importantes répercussions contextuelles sur l'avenir des langues ancestrales au Canada.

Donc, le débat sur l'enseignement des langues d'origine, comme on les appelle ici au Québec, alors que l'Ontario a opté pour le terme de langues internationales, est intimement lié à la question politique et nationale; l'enseignement des langues d'origine fait également partie d'un long et profond questionnement qui touche à la définition de la société canadienne.

1. Les origines du PELO

Pour situer le PELO dans le contexte québécois, je me référerai à l'analyse qu'en fait Marie Mc Andrew (1991). Au chapitre 3, Mc Andrew commente les rapports ethniques au Québec avant et après la Révolution tranquille et explique le rôle joué par l'État. Le Québec d'avant la Révolution tranquille est une société plurale, c'est-à-dire, selon Furnival (1948; cité par Mc Andrew, 1991) une *société* "caractérisée par l'isolement des divers groupes ethniques, l'absence d'un tissu cohésif et d'institutions communes ainsi que par le pouvoir d'une minorité dominant l'économie sur la majorité démographique"(p.130). Dans ce Québec, les francophones surtout "préoccupés par leur propre survie, se définissaient comme un groupe ethnique menacé et considéraient l'immigration comme un des éléments favorisant leur minorisation au Canada". (Hawkins,1972). Peu d'efforts furent donc faits pour tenter d'intégrer les immigrants au

groupe francophone ou tout simplement pour leur favoriser l'accès à ses institutions (Harvey, 1988).

À partir des années 70 s'amorce une des périodes les plus conflictuelles de l'histoire québécoise. Celle-ci aboutit à l'adoption de la *Charte de la langue française*, ou loi 101, qui proclame le français comme seule langue officielle au Québec. Elle oblige donc les membres des communautés culturelles à choisir l'école française pour scolariser leurs enfants et, par le fait même, à reconnaître comme majorité détenant le pouvoir, les francophones et non plus les anglophones. Ainsi que le souligne Mc Andrew (1991), ce mouvement d'affirmation nationale du Québec ne pouvait qu'entraîner une transformation du groupe francophone. S'ils voulaient se constituer en groupe *nationalitaire* majoritaire au sein d'une société commune, les francophones devaient s'ouvrir et redéfinir l'identité québécoise pour y inclure l'apport d'autres groupes. Ce processus caractéristique de la "construction de la nation" comme le qualifie Juteau-Lee (1985; cité par Mc Andrew, 1991) impliquait jusqu'à un certain point une distanciation des francophones par rapport au nationalisme canadien français et une adoption graduelle du multiculturalisme, idéologie jusque-là réservée aux anglophones comme groupe *nationalitaire* au Canada. Au lieu de craindre l'immigration comme dans le passé, les francophones apprirent plutôt à l'utiliser, pour promouvoir leur propre intérêt, comme le faisaient les anglophones du Canada depuis plusieurs générations (Lessard et Mc Andrew, 1986). Le gouvernement du Parti québécois comprit rapidement que le pluralisme demeurerait une caractéristique de la société québécoise. L'intérêt politique et un certain réalisme sur le plan social le conduisirent donc à proposer une *Politique québécoise du développement culturel* (Gouvernement du Québec, 1978) qui valorisait le respect de la diversité culturelle.

C'est dans ce contexte que le programme d'enseignement des langues d'origine fut présenté à l'école publique. Annoncé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1977 et expérimenté dès 1978 dans quelques écoles de la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (CECM), il a donc été offert par l'État québécois pour affirmer son rôle d'État intégrateur et rendre l'école française publique plus attrayante pour les minorités culturelles d'origine immigrante. D'ailleurs, ce n'est que trois ans après son implantation au secteur français que le PELO fut mis sur pied également au secteur anglais, ce qui, selon Mc Andrew (1991), lui donna une nouvelle légitimité et lui procura un certain essor. Ce sont là les origines de l'implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine. Contrairement à son équivalent en Ontario, qui a été mis en oeuvre suite à une dynamique de mobilisation des communautés ethniques, l'émergence du programme d'enseignement des langues d'origine

au Québec relève essentiellement des préoccupations du gouvernement du Parti québécois. Celui-ci était soucieux d'accorder une place aux minorités dans le nouveau projet collectif qu'il tentait de concevoir et de concrétiser depuis son accession au pouvoir en 1976.

2. Les caractéristiques du programme

En Ontario, le programme d'enseignement des langues d'origine est fortement décentralisé : le pouvoir est concentré au niveau des conseils scolaires et les associations communautaires jouent un certain rôle. Au Québec, le ministère de l'Éducation, qui a pris clairement position en faveur du statut accru de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, a conçu le PELO comme un programme scolaire régulier, intégré à l'horaire et fortement centralisé. Au départ, il était destiné exclusivement aux élèves d'origine immigrante. Le PELO vise essentiellement le maintien de leur langue et de leur culture d'origine plus que la sensibilisation culturelle du milieu ou l'adaptation scolaire de l'élève minoritaire à l'école publique même si ces préoccupations apparaissent en filigrane. Ce n'est que dix ans plus tard, avec l'émergence du courant interculturaliste, que le PELO renie en quelque sorte ses racines multiculturelles réprouvées d'ailleurs par l'ensemble de "l'intelligentsia québécoise" et s'adapte à l'air du temps en ouvrant ou plutôt en entrouvrant ses portes aux élèves de toute origine, à des conditions toutefois restrictives (Mc Andrew, 1988).

Quant à la collaboration avec les communautés culturelles, celle-ci s'est surtout réalisée par l'intermédiaire d'individus appartenant à des communautés culturelles plutôt qu'à travers une collaboration avec des associations formelles. C'est un reproche qui a d'ailleurs souvent été adressé aux responsables de l'implantation du programme. Mais le MEQ était surtout préoccupé par la nécessité d'assurer un programme de qualité. Aussi,en plus d'élaborer des programmes d'études, il mettra à la disposition des commissions scolaires une personne-ressource chargée de leur implantation. Dans le choix du personnel enseignant, l'encadrement qui lui est accordé, le perfectionnement dispensé, le souci de donner un service visant l'excellence est perceptible. Il se répercutera indirectement dans la perception du milieu scolaire qui reconnaît le professionnalisme et le dévouement des enseignants du PELO (Azzam et Mc Andrew 1987; Binamé 1993; Folco 1989).

Voici les objectifs que poursuit le PELO:

- ...assurer la communication entre les enfants et les membres de leur famille au Québec et dans le pays d'origine;
- ...améliorer la qualité de la langue parlée et donner aux enfants la possibilité d'apprendre la langue écrite;

> - ...développer la conscience de l'identité culturelle des membres de la communauté ethnique de façon à ce qu'ils puissent faire un apport culturel au pays d'accueil (MEQ. 1984).

L'approche retenue est l'éclectisme, plus susceptible de répondre aux besoins de cet enseignement, à cheval entre la langue seconde et la langue maternelle. Les programmes d'études s'inspirent à la fois des programmes élaborés en langue seconde, en sciences de la nature et en sciences humaines. Ils sont classés par thèmes et par objectifs. Des guides pédagogiques pour chaque degré sont à la disposition des enseignants, afin de promouvoir une bonne compréhension des programmes. De plus, depuis quelques années, le MEQ a collaboré avec la CECM pour produire du matériel didactique. Plusieurs recueils de lecture ont ainsi été élaborés en diverses langues par des enseignants du PELO, axés sur l'environnement d'élèves montréalais qui apprennent leur langue d'origine; les documents produits respectent l'approche didactique préconisée dans les programmes d'études du Québec.

3. L'évolution de la clientèle

Malgré un effort appréciable de la part du ministère de l'Éducation tout autant que de certaines commissions scolaires qui ont choisi d'implanter ce programme, en particulier la CECM, le PELO n'a pas connu un essor remarquable. Les chiffres peuvent le confirmer. Il est vrai que les 118 élèves du début sont aujourd'hui 6 716, que les trois langues offertes en 1978 sont actuellement au nombre de 13 (MEQ, 1992-93) et que la plupart des commissions scolaires du grand Montréal offrent ce programme. Mais pour avoir une idée de la proportion d'élèves inscrits par rapport au potentiel existant, voici quelques pourcentages : à la CECM, par exemple, dans les écoles primaires, nous avons 31 % d'élèves des communautés culturelles, soit 14 748 élèves sur un total de 47 574 (CECM, 1994). Or, seulement 2 000 élèves sont inscrits au PELO, soit 13,57 % des élèves des communautés culturelles. Évidemment, plusieurs raisons peuvent expliquer le peu de participation à ce programme comme la concentration insuffisante d'élèves parlant une même langue dans une même école, le nombre élevé de langues parlées (66) face au nombre de programmes offerts (13). Notons qu'en Ontario, 71 langues sont offertes et 117 203 élèves sont inscrits à l'élémentaire selon les statistiques gouvernementales de 1991-92.

4. L'impact du PELO

Après 17 ans d'implantation à l'école publique, peut-on mesurer l'impact de ce programme sur les élèves et sur les écoles? Boudé par la recherche universitaire, à quelques rares exceptions, il n'est évoqué que pour être critiquer. Ainsi par exemple,

dans une étude portant sur les *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Pagé (1993), classe le PELO, non dans le courant multiculturel comme Laperrière l'avait fait (1986) mais dans le courant isolationniste, omettant, par ailleurs, de souligner qu'actuellement ce programme est offert aux élèves de toutes origines.

Comme le note Mc Andrew (1991), le PELO n'a pas soulevé de contestations publiques ni de résistance organisée comme cela a été le cas en Ontario. Penchons-nous brièvement sur les quelques écrits qui analysent l'impact de ce programme sur l'école publique.

Selon l'enquête de Azzam et Mc Andrew (1987), les retombées de ce programme semblent bénéfiques sur les élèves et les écoles qui en bénéficient d'après les perceptions des parents interrogés, des élèves inscrits et des enseignants de langues d'origine. Les directions d'écoles, tout en reconnaissant certains avantages à ce programme, sont plus réservées. Quant aux enseignants titulaires, ce n'est que 6,5 % d'entre eux qui attribuent des conséquences négatives à ce programme. Toutefois, le très fort taux d'abstention ou de "je ne sais pas" dans leurs réponses révèle, soit une réprobation muette soit, tout simplement, une certaine perplexité face au PELO et à ses conséquences sur l'école publique.

Les éléments les plus positifs sont la valorisation affective de l'élève, l'intégration sociale et le sentiment d'appartenance à l'école qui constituent par ailleurs les objectifs globaux du PELO. Les parents interrogés dans le cadre de cette étude exprimaient un très fort taux de satisfaction par rapport à ce programme, bien plus élevé que ne le laissaient croire les perceptions des leaders ethniques (Lefebvre,1985). Cependant, les parents portugais et hispanophones exprimaient une certaine insatisfaction par rapport aux contenus des programmes qu'ils jugeaient insuffisants. Les parents italophones interrogés dans le cadre de l'étude menée par Folco (1989) s'exprimaient sensiblement de la même manière et réclamaient, à l'exemple des parents de la CECM des deux secteurs (Azzam et Mc Andrew, 1987; Binamé, 1993) un surcroît d'apprentissages à l'écrit, car leurs attentes à l'égard du PELO sont très élevées.

Quant aux élèves, que ce soit ceux du secteur français ou du secteur anglais (Binamé,1993), ils se disaient enchantés de leurs cours. Ayant eu à répondre à des questions ouvertes, les élèves du secteurs anglais disaient que ce qu'ils appréciaient le plus, c'était les connaissances acquises au PELO qui constituaient, à leur avis, un support intéressant dans les autres matières. Ils donnaient, comme exemple, les acquisitions faites en histoire et en géographie. Ils étaient également très heureux de pouvoir écrire et lire dans

leur langue, ce qui leur permettait de lire pour le plaisir et également de correspondre avec leurs grands-parents ou avec des amis du pays d'origine. Ces réponses concordent avec une étude faite en Ontario (Feuerverger 1991). Des étudiants universitaires faisaient le bilan de leurs apprentissages dans le programme de langue d'origine quand ils étaient à l'école et critiquaient le peu de place fait à l'enseignement de l'écrit.

Dans l'enquête de Azzam et Mc Andrew (1987), les aspects qui laissaient place à l'amélioration étaient reliés à la contribution du PELO à l'enrichissement collectif du milieu. À cet égard, depuis la fin de cette étude, un projet est né qui a été ensuite généralisé dans plusieurs écoles. Des enseignants du PELO (une vingtaine sur les 40 qui font partie du secteur français de la CECM) sont engagés comme agents de milieu pluriethnique. En plus de travailler dans la même école comme enseignants du PELO, ils sont chargés d'assurer une meilleure communication entre la maison et l'école. Ils constituent donc un trait d'union entre la culture de l'école et celle de la maison. De par leur double appartenance, comme pédagogues adaptés à la société d'accueil et comme représentants de leur communauté, ils interviennent auprès des parents pour les aider à décoder la culture de l'école et se font les interprètes de la culture des parents auprès du personnel scolaire. Une étude de Mc Andrew et Hardy (1992) notait l'évaluation positive que fait le milieu de ce service.

4. Éléments de prospective

Malgré les aspects bénéfiques retenus par ces enquêtes et malgré les efforts du ministère de l'Éducation et de certains administrateurs et pédagogues chargés de la mise en oeuvre et de la gestion du PELO, une personne confrontée quotidiennement à la réalité scolaire ne peut pas ne pas être frappée par l'extrême marginalité de ce programme et par sa non-acceptation dans le milieu. Le ressentiment, la résistance passive, l'indifférence des premières années ont fait place à une acceptation résignée devant ce mal imposé par les autorités. Dans quelques cas même, on retrouve un sentiment de solidarité, une certaine tolérance à l'égard de l'enseignant de langue d'origine. En effet, son professionnalisme, sa disponibilité et les nombreux services qu'il rend à l'école font de lui un objet de sympathie. Curieusement, c'est depuis que l'enseignant du PELO est devenu agent de milieu que certains membres du personnel scolaire se sont rendus compte de sa présence et que quelques-uns perçoivent cet enseignant-agent de milieu de manière plus positive. Ce sont en particulier les enseignants titulaires qui ne croient pas à la pertinence de l'enseignement des langues d'origine, quand elles ne le jugent pas tout simplement source de fatigue pour l'élève, perturbant , le plus souvent inutile. D'ailleurs, initialement destiné à être intégré à l'horaire régulier comme nous l'avons dit précédem-

ment, les cours ont été assez rapidement placés en dehors des heures de classe partout, sauf dans deux écoles primaires de la commission scolaire Jérôme-Le Royer. Notons que dans ces deux institutions, les élèves sont très majoritairement italophones (90 %).

Ce programme optionnel est donc mis sur le même pied d'égalité que les activités parascolaires et il a même parfois un statut inférieur. Par ailleurs, le seul fait que le PELO ne se prolonge pas au secondaire, bien que des unités de valeur lui soient accordées, en dit long sur la résistance du milieu à lui accorder une place légitime à l'école publique. Seul un établissement secondaire offre ce programme à l'école publique. Autrement, c'est au PLE, géré par les communautés culturelles, que les cours se donnent à ce niveau.

Autre fait nouveau, le MEQ a jusqu'à maintenant, toujours fortement appuyé le programme. Or, dans la foulée des coupures, le MEQ annonce aux commissions scolaires que la somme allouée au PELO diminuera substantiellement. Rappelons que ce programme compte pour 0,02 % du budget de l'éducation. Il est vrai que la rationalisation budgétaire est aujourd'hui de tous les discours. Mais ces coupures ne cachent-elles pas une réorientation, fort légitime d'ailleurs, de ce programme? Nous savons que le MEQ se demande si le PELO doit constituer une mesure compensatoire favorisant l'intégration des élèves issus de l'immigration ou plutôt un droit légitime dont bénéficient certaines catégories d'élèves. De plus, comment et pour combien de temps le MEQ pourra-t-il continuer de résister aux pressions d'une partie de l'opinion publique qui exprime de plus en plus ouvertement son opposition à l'égard de ce programme, qui ne devrait pas être, selon ces personnes, payé à même les fonds publics?

Ce courant d'idées trouve une certaine légitimité avec l'émergence du concept de culture publique commune. Selon cette approche, certains éléments comme la culture et la langue d'origine appartiendraient à la sphère privée et devraient s'y confiner. D'autres, qui font davantage consensus dans la société, auraient une place légitime dans des institutions publiques comme l'école. C'est l'idée que véhicule Diane Ravitch, une des responsables de la réforme de l'éducation américaine. La revue l'*Actualité* de juin 1991 avait diffusé une entrevue avec cette spécialiste qui affirmait alors que "c'est le rôle des parents, des grands-parents, du quartier. (...) Nous estimons que maintenir la langue d'origine est la tâche des groupes ethniques minoritaires". C'est la même idée qui reparaît dans un article de Pagé (1991), et de manière plus nuancée dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé : *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles* (1993) :

> Par culture publique commune, on fait ici référence à une langue commune, le français, comme langue officielle de

> communication, d'enseignement et de travail; à une tradition culturelle inspirée des contributions indigène, française, britannique, américaine et de l'apport de la tradition judéo-chrétienne; à une tradition juridique fondée sur des principes de droit commun d'origines française et britannique, mais aussi sur des principes contenus dans la Charte des droits et libertés et dans la législation québécoise, où s'exprime un équilibre entre valeurs et droits collectifs et individuels; à une tradition politique parlementaire; à une tradition éthique et sociale qui opte pour la démocratie, la liberté et l'égalité des citoyens et citoyennes; à une organisation économique basée sur l'interaction des secteurs public, privé et coopératif; à une tradition de respect de la minorité anglophone, dont l'apport historique à la culture publique commune est d'ailleurs reconnu. Ces référents constituent un ensemble de valeurs, de règles du jeu et d'institutions formant un patrimoine que chaque génération reprend, enrichit et transmet à son tour. C'est donc dire que la culture publique commune est à la fois réalité définie et réalité mouvante, héritage et projet. Elle a des assises stables et fondatrices; mais elle est aussi dynamique et inachevée (p.72).

L'avis précise que pour "construire un espace civique commun, il est essentiel de rendre plus explicite ce corpus de références fondamental qui doit être intériorisé par chaque citoyen ou citoyenne, quelle que soit son origine" (p.73). Les auteurs soulignent que c'est le mandat de l'école de diffuser cette culture, mandat important dont elle ne s'est pas bien acquittée jusqu'à présent.

Ainsi définie, la culture publique commune constitue une "façon d'être québécois qui transcende l'identité ethnique" affirme Godbout (1994). Cependant cette notion de culture publique commune ne ferait quand même pas consensus; des Québécois de souche qui s'identifient surtout à leur origine canadienne-française la trouvent suspecte, d'autres jugeraient les valeurs qu'elle prône, minimalistes. Par ailleurs,

> les immigrés y voient une volonté du groupe majoritaire de les assimiler. (...) Dans une conception pluraliste de la société, il faut admettre que si chacun peut rester attaché dans la sphère privée à des traditions ancestrales, dans la sphère publique, l'histoire, les valeurs démocratiques et une langue partagée demeurent les fondements essentiels de l'identité commune et de la cohésion sociale (Godbout, 1994).

Dans cette définition de la culture publique commune, y a-t-il une place pour l'enseignement des langues d'origine à l'école publique?

Une interprétation généreuse consiste à répondre par l'affirmative du fait que, comme nous l'avons précisé précédemment, ce concept inclut un ensemble important, quoique minimal, de valeurs sur lesquelles un grand nombre de personnes faisant partie de la société s'entend. Il n'est donc pas exclu que viennent s'y greffer certains

apports externes comme des éléments de cultures véhiculées par les communautés culturelles ou l'enseignement de certaines langues. Toutefois, la réponse est ambiguë. Ainsi, si l'on se réfère à nouveau à l'avis au ministre de l'Éducation déjà cité, nulle part celui-ci ne mentionne un encouragement quelconque à ce programme, pas plus qu'une allusion à sa suppression, alors que *l'Énoncé de politique en matière d'intégration et d'immigration* (MCCI,1990) se prononçait nettement en faveur du maintien et de la promotion du PELO, comme de nombreux autres documents traitant du pluralisme l'ont fait (Conseil de la langue française, 1987; Berthelot, 1990). Bien qu'ils ne parlent pas spécifiquement du PELO, les auteurs de *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles* (1993) soulignent les nombreux défis qui doivent être réalisés pour réussir l'intégration des membres des communautés culturelles et, mener un véritable dialogue interculturel en est un. Dans ce but, la responsabilité du groupe majoritaire francophone et du groupe minoritaire anglophone est grande mais également, celle de tous les groupes qui font partie de la société québécoise. Cette convergence, qui permettra de créer un tissu social cohésif, sera donc issue des efforts des différents groupes de la société. Au lieu de s'ancrer dans leur ethnicité comme les y encourageait l'idéologie multiculturaliste des années 70, ils sont invités à la transcender pour participer à l'édification de la société québécoise : "Tous et toutes sont donc conviés à travailler au dialogue interculturel et, en conséquence, au rapprochement des différents groupes qui forment la société québécoise" (p.75).

Rappelons donc que le PELO est né du souci du gouvernement québécois d'assurer sa légitimité aux yeux des groupes minoritaires, habituellement rangés du côté des anglophones. La majorité francophone a ainsi emprunté au courant de pensée multiculturaliste habituellement lié aux anglophones du Canada. À ce moment, le PELO avait pour objectif essentiel la valorisation de l'identité ethnique comme moyen d'intégration au pays. Nous reconnaissons là un des axiomes du multiculturalisme. Le gouvernement du Québec a alors surestimé la capacité de la majorité francophone à s'adapter à la nouvelle réalité multiethnique car celle-ci n'a jamais réellement accepté les principes du multiculturalisme. Le PELO a ensuite évolué vers des objectifs plus interculturels en permettant aux élèves de toutes origines de s'y inscrire. Mais les résistances n'ont pas diminué pour autant. Aujourd'hui, avec l'émergence du concept de culture publique commune, une redéfinition de ce service aux élèves devrait être envisagée.

L'enseignement des langues d'origine pourra-t-il transcender son caractère ethnique et devenir un enseignement de langues internationales? Sans doute, à condition, toutefois, que le terme *international* soit défini. Car il ne s'agit pas de moderniser seulement une étiquette. Ce programme de langues internationales serait alors une option of-

ferte aux élèves, choisie par le milieu, faisant partie du projet éducatif de l'école, intégrée à l'horaire de l'élève et lui permettant de devenir un citoyen du monde, l'honnête homme du XXI[e] siècle. De plus, avec la globalisation des marchés, l'internationalisation grandissante des idées, des problèmes et de leurs solutions, l'apprentissage de plusieurs langues devient un atout, voire une nécessité pour l'individu, pour le citoyen, pour le pays qui veut devenir compétitif.

À mon avis, ce n'est qu'à ces conditions que l'enseignement des langues *internationales* pourra avoir sa place à l'école publique; il est essentiel que tous les élèves, quelle que soit leur origine, y trouvent leur bénéfice. Sinon, le PELO ressemblera à ce malheureux albatros que décrit Baudelaire, condamné "à battre de l'aile", et ses quelques défenseurs à rouler inlassablement leur pierre, semblables à Sisyphe ou à se battre, comme Don Quichotte, contre des moulins à vent.

Références

Azzam, S. et Mc Andrew, M. (1987). *Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et sur les écoles.* Rapport de recherche. Bureau de l'accueil et de l'admission. Montréal : CECM.

Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble.* Montréal/Québec : CEQ.

Binamé, F. (1993). *Les services offerts dans le cadre du programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Analyse des perceptions et des besoins.* Rapport d'enquête. Service des ressources éducatives, secteur anglais. Montréal : CECM.

CECM (1994). *Les caractéristiques démolinguistiques de la population scolaire de la CECM au 30 septembre 1993.* Bureau de la planification et de l'évaluation institutionnelles.

Conseil de la langue française (1987). *Vivre la diversité en français. Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal.* Rapport du Conseil de la langue française à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, n° 64, 200 pages.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles.* Avis à la ministre de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Feuerverger, G. (1991). University students perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance. Dans *The Canadian Modern Language Review*, *47*(4), pp. 660-677.

Folco, A.-M. (1989). *Les attentes éducatives des parents d'origine italienne au regard de l'enseignement de la langue d'origine à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer.* Mémoire présenté à l'université du Québec à Montréal.

Godbout, Gh. (1994). *Citoyen d'abord.* Dans *Osmose.* Bulletin de communication interculturelle publié à l'intention de tout le personnel de la CECM. mars 1994.

Gouvernement du Québec (1978). *La politique du développement culturel au Québec*. Québec : Éditeur officiel.

Harvey, F. (1988). *L'histoire de l'immigration au Québec: prise de conscience tardive d'une vieille réalité*. Montréal : MCCI, non publié.

Hawkins, F. (1972). *Canada and Immigration: Public Policy and Public Concern*. Mc Gill - Queen's University Press.

Juteau-Lee, D. (1985). *Réflexions sur la nouvelle dynamique ethnique au Québec*. Communication présentée dans le cadre du symposium international sur le pluralisme culturel organisé par la Commission canadienne de l'Unesco et par la Société canadienne d'études ethniques. Montréal, 19-20 octobre 1985.

L'Actualité (juin 1991). *Interview, les minorités face à l'école*.

Laperrière, A. (1986). *L'expérience britannique. Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrantes et des minorités ethniques*. Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

Lefèbvre, M.-L., Ruimy-Van Dromme, H. et Van Dromme, L. (1985). *L'école et l'intégration des communautés ethno-culturelles au Québec: une étude des perceptions des leaders ethniques*. Université du Québec à Montréal. Université McGill.

Lessard, Cl. et Mc Andrew, M. (1986). *Education in Plural and Divided Societies : The Case of Quebec*. Communication présentée à la rencontre annuelle de la *Comparative and International Education Society*, Toronto.

Mallea, J. R. (1984). *Les langues ancestrales, la culture et l'enseignement*. Dans Cummins, J. (éd.), *Les langues ancestrales au Canada, perspectives de recherche*. Rapport de la conférence sur la recherche en langues ancestrales convoquée par le Programme du multiculturalisme, Ottawa.

Mc Andrew, M. (1988). *L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire*. Rapport final soumis aux services éducatifs aux communautés culturelles. Ministère de l'éducation du Québec.

Mc Andrew, M. (1991). *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : politiques et enjeux*. Rapport de recherche n° 039, Université de Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Mc Andrew, M. et Hardy, J.-Y. (1992). *Les agents de liaison et les agents de milieu : un bilan*. Montréal : CECM.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *L'enseignement des langues d'origine et les classes et mesures spéciales d'accueil et de francisation en 1992-93 : bilan des allocations et des effectifs*. Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation du Québec (1984). *Programme d'études primaire, italien, langue d'origine*, 1re année.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, (1990). *Énoncé de politique en matière d'intégration et d'immigration*.

Pagé, M. (1991). *Intégration, identité ethnique et cohésion sociale*. Dans Ouellet, F. et Pagé, M. (dirs.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Étude faite pour le Conseil Supérieur de l'Éducation dans le cadre de son avis intitulé *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE EN ONTARIO : D'HIER À DEMAIN

Anthony MOLLICA
Université de Brock

Cet article est divisé en trois parties. La première présente une brève rétrospective de l'implantation du programme des langues d'origine. La deuxième décrit la situation actuelle et les changements survenus au cours de la dernière année. Enfin, la troisième partie souligne l'importance de la formation des enseignants pour assurer un programme de qualité.

1. Historique

Bien que les langues d'origine aient été enseignées depuis nombre d'années par des communautés qui tenaient à ne pas voir disparaître leur langue maternelle ainsi que leur héritage culturel, ce n'est que récemment que l'enseignement de ces langues a acquis ses lettres de noblesse auprès des institutions gouvernementales. La plupart des provinces et des territoires du Canada sont aujourd'hui munis de quelques programmes qui soutiennent l'enseignement de langues autres que l'anglais et le français. Ces développements s'insèrent dans l'idéologie politique canadienne qui favorise l'épanouissement du multiculturalisme.

Malgré les sommes importantes consenties par les gouvernements au programme du multiculturalisme canadien, il ne semble pas y avoir de démarche systématique qui puisse assurer le succès de cette entreprise. Dans la plupart des cas, l'enseignement des langues d'origine n'a abouti qu'à des succès aléatoires. Même dans les cas les plus heureux, la réussite a été due aux efforts et aux talents de quelques enseignants ou de quelques groupes ethniques. Reconnaissons, toutefois, les efforts de certains gouvernements provinciaux et de quelques commissions scolaires qui ont bien voulu assumer une tâche dont la responsabilité devrait être celle des universités : la formation des enseignants. Une formation qui permettrait à ces derniers d'atteindre la productivité requise tant au niveau de la compétence qu'à celui de la performance. La gestion de l'enseignement revient aux provinces mais c'est pourtant le gouvernement fédéral qui, le plus souvent, offre des octrois pour la formation et le perfectionnement des enseignants oeuvrant dans les programmes de langues d'origine.

Les actions des gouvernements provinciaux ont été variées. Certains désignèrent un spécialiste qui devait se charger de la formation des maîtres (Lazaruk, 1993). D'autres, comme l'Ontario, ne financèrent que des stages qui coïncidèrent plus ou moins avec le lancement du programme. Ce n'est que récemment que cette province a embauché un spécialiste pour tracer les grandes orientations et pour appliquer les plans développés par le gouvernement dans ce domaine. Certaines commissions scolaires ont, dans la mesure où le programme le justifiait, embauché des conseillers pédagogiques en langues d'origine afin de renouveler les approches pédagogiques, de sélectionner le matériel didactique approprié et, d'une manière plus générale, d'assurer la coordination de plusieurs programmes de langue qui sont apparus du jour au lendemain. L'avenir est prometteur, mais il faut être vigilant.

En Ontario, le *Mémoire 46* (1976-1977), signé le sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation, a permis le lancement d'un programme d'enseignement de langues d'origine dès le premier juillet 1977. Ce programme établissait les balises des programmes offerts en précisant les règles de gestion et d'admissibilité (durée des cours, lieu où se donnent les cours, nombre minimum d'élèves requis). L'annexe 1 précise les directives de ce mémoire. En 1982, les directeurs de commissions scolaires et les directeurs d'écoles recevaient un nouveau document : le *Mémoire 7*, comprenant deux parties, le *Programme des langues d'origine* et *l'Utilisation transitoire de langues autres que l'anglais et le français*. Ce document remplaçait le *Mémoire 46* mais il contenait essentiellement les mêmes directives. Ainsi, les orientations définies dix ans auparavant étaient maintenues.

Les deux mémoires que l'on vient de citer visaient uniquement l'implantation d'une politique générale. Un document, publié cinq ans plus tard et intitulé *Projet d'action : Le Programme des langues d'origine en Ontario* (1987), proposait cinq initiatives plus concrètes qui, dans la mesure où elles seraient suivies, rehausseraient le statut de l'enseignement des langues d'origine dans cette province.

Ces initiatives sont d'une extrême importance puisqu'elles soulignent le désir du gouvernement de s'engager dans le programme d'enseignement des langues d'origine et d'y apporter une participation plus active. L'attribution de fonds ira désormais de pair avec la mise en oeuvre du programme. Dans ce document, le ministère identifie aussi divers champs d'intervention : notamment, le soutien à la recherche, le perfectionnement des enseignants ainsi que la création et la diffusion de matériel didactique imprimé et audiovisuel. (Voir annexe 2).

2. État de la situation

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis à la disposition de ce programme, depuis l'année scolaire 1991-92, un maximum de 1 000 000,00 $ par année. Des groupes communautaires, des commissions scolaires et des éditeurs ont pu bénéficier de ces fonds. Comme il avait été promis dans le *Projet d'action : Le programme des langues d'origine en Ontario*, les sommes disponibles ont permis les actions suivantes :

- le développement et la publication de matériel pédagogique;
- la recherche dans le domaine des langues d'origine;
- le perfectionnement des enseignants (colloques, ateliers, cours parrainés par les commissions scolaires).

On retrouve aujourd'hui dans les journaux un certain nombre de réactions négatives, non seulement contre le français, mais aussi contre la mosaïque culturelle qui devrait pourtant constituer la fierté du Canada. Le Parti de la Réforme, dans un débat récent à la Chambre des communes, remettait en question le bilinguisme pour mieux s'opposer au multiculturalisme. Et même au Québec, un dirigeant du Parti libéral a suggéré que les groupes ethniques devraient viser une assimilation aussi rapide que possible au sein de la culture québécoise.

Les communautés ethniques ne peuvent se contenter d'observer ces situations. Elles doivent au contraire s'engager activement dans les débats qui finiront par les affecter. Si les groupes ethniques désirent conserver leur héritage et ne pas être complètement assimilés, une campagne solide et méthodique doit être lancée. Elle devrait avoir pour objectif le maintien de l'identité ethnique de tous et chacun. De plus, elle devrait viser non seulement le niveau provincial mais aussi le niveau fédéral.

Cette campagne, pour encourager et promouvoir l'apprentissage des langues d'origine, doit être menée d'une manière objective et non passionnelle, d'une manière intellectuelle et non politique. Ma solution pourrait paraître simpliste et je ne prétendrai pas qu'il est facile de séparer le niveau intellectuel du niveau affectif ou même de séparer la politique de l'enseignement. Il n'en demeure pas moins vrai que la diffusion d'une certaine littérature s'impose. Il serait nécessaire de présenter, au public en général et aux politiciens en particulier, les avantages de l'acquisition d'une deuxième ou d'une troisième langue. De plus, l'importance des langues d'origine devrait être articulée dans le cadre de ce paradigme.

Si les programmes des langues d'origine sont aujourd'hui critiqués, c'est peut-être parce que les contribuables canadiens, déjà surchargés, pensent que ce n'est pas

à eux de garantir la transmission d'un savoir ethnoculturel. Par conséquent, nous nous devons de modifier cette perception et de souligner la valeur éducative des langues d'origine. Il est clair que le vocable *langue d'origine* n'est pas des plus heureux dans la conjoncture politique actuelle et que des efforts devraient être faits pour adopter le terme *langues internationales*, une expression déjà utilisée dans certaines provinces. Danesi (1993) et Mollica (1993, a et b) font partie d'un groupe restreint qui souhaitait voir un changement de dénomination. Et apparemment, ils ont été écoutés.

En effet, le 29 octobre 1993, lors d'un colloque sur les langues d'origine organisé par le *Centro Canadese Scuola e Cultura* ainsi que par plusieurs commissions scolaires de l'Ontario, le Ministre de l'Éducation et de l'Apprentissage, l'Honorable Dave Cooke annonçait un changement de nom pour le programme. Le Ministre indiquait que le terme *langues d'origine* serait désormais remplacé par *langues internationales*. Le Ministre Cooke (1994), de toute évidence, avait pris en considération le point de vue des chercheurs, des parents, des enseignants et du groupe de conseillers du programme des langues d'origine qui avaient mis en relief toutes les connotations négatives associées à ce terme.

Mais tant que les attitudes passéistes demeureront, le changement de nom n'aura été qu'un changement des plus superficiels. D'un commun accord, les parents et les enseignants devraient s'assurer que les jeunes soient initiés aux langues autres que celles qui constituent un prolongement de la simple expérience familiale. En effet, rares sont les parents qui inscrivent leurs enfants à des cours d'une langue autre que celle qui représente leurs origines culturelles. Or, plus que jamais, à l'aube de l'an 2000, il est indispensable de promouvoir une harmonie interraciale. Un enseignement des langues internationales favorise les rapprochements interculturels et il serait dommage de ne pas être au rendez-vous.

En changeant le nom du programme, le Ministre acceptait l'une des dix recommandations du Comité ministériel des langues d'origine; organisme qui avait été constitué par son prédécesseur, l'Honorable Tony Silipo en novembre 1992. Le rapport est l'oeuvre d'un groupe de dix membres nommés en novembre 1992. Le mandat du comité était le suivant:

- faire l'inventaire des ressources disponibles pour le curriculum de ce programme; signaler les lacunes qui pourraient se manifester tant au niveau d'une langue particulière qu'à celui des démarches d'ordre général; développer des stratégies qui seraient en mesure de résoudre ces difficultés d'ordre général;

- identifier les besoins du personnel enseignant et de ceux qui doivent gérer de tels programmes; développer des stratégies au niveau provincial qui faciliteraient la réussite de cette entreprise.

Les diverses recommandations suggèrent, entre autres, d'explorer les possibilités d'intégrer le programme des langues internationales à la grille horaire de l'élève, de préparer un programme d'études par niveau, de développer un plan de perfectionnement conjointement avec les Facultés d'éducation et les communautés culturelles (Voir annexe 3). Chaque recommandation est suivie d'un plan d'action.

Dans un communiqué de presse daté du 10 novembre 1993, le Ministre acceptait le rapport et soulignait le fait que l'enseignement des langues autres que le français et l'anglais dans les écoles élémentaires est une manière de rapprocher les communautés ethniques. Le rapport souligne aussi que cette activité facilitera l'avenir du pays dans le domaine de l'économie mondiale.

«Ce rapport sensibilisera le public aux valeurs de l'apprentissage des langues», disait Monsieur Cooke. Il ajoutait :

> Le programme des langues d'origine dans les écoles de l'Ontario donne une occasion aux élèves de perfectionner leur savoir linguistique et de se familiariser avec un bon nombre de cultures et de pays. Étudier une langue internationale est, pour un individu, un placement à vie qui rapportera des dividendes tant au niveau de l'éducation qu'à celui du travail.

Il annonçait, de plus, que deux de ces recommandations étaient déjà acceptées. Le ministre mettra des fonds à la disposition du programme pour encourager son développement, comme il a déjà été fait pendant les trois dernières années. Ces octrois permettront aux commissions scolaires, aux groupes communautaires et aux facultés d'éducation de travailler en concertation pour améliorer le niveau de l'enseignement et pour faciliter le développement de matériels ontariens pour le programme des langues internationales. Aujourd'hui, 121 000 élèves au niveau de l'élémentaire (1re à 8e année) étudient une soixantaine de langues grâce au programme des langues internationales offert dans 70 commissions scolaires de l'Ontario.

Le ministre a ajouté que le ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage prendrait en considération les autres recommandations. Le rapport sera également soumis à la Commission royale sur l'apprentissage. Il a noté, en particulier, la nécessité que le programme soit, à l'avenir, plus lié à la politique d'antiracisme et de justice ethnoculturelle dans le domaine de l'éducation : «Tous nos élèves devraient sentir que leur propre image fait partie de nos écoles. Encourager l'étude de ces langues, c'est dire à nos jeunes que nos écoles apprécient leurs expériences, leurs contributions et leurs espoirs».

3. L'avenir

L'enseignement des langues internationales en Ontario et le multiculturalisme au Canada représentent des enjeux politiques. Dans un système d'éducation où les élèves peuvent choisir leur matière comme s'il s'agissait d'un menu à la carte, il est indispensable que les enseignants, les parents et les groupes communautaires diffusent et fassent rayonner les valeurs tant intellectuelles que pragmatiques associées à l'apprentissage de ces langues. Mais cet apostolat ne peut revenir en toute justice totalement à ces groupes. Les pédagogues et les facultés de l'éducation doivent s'engager d'une manière plus résolue dans ce domaine.

Il n'y a aujourd'hui aucun programme officiel pour sanctionner la formation des maîtres dans ce domaine. Cette formation est tributaire d'octrois offerts d'une manière irrégulière. La Commission scolaire des écoles séparées de Toronto peut offrir un cours de méthodologie de 60 heures à raison de trois par semaine pendant 20 semaines consécutives. Ce cours est facultatif et chaque participant reçoit un certificat. Un certain nombre de journées professionnelles sont organisées soit par les commissions scolaires, soit par certains organismes tels que *Centro Canadese Scuola e Cultura*, soit encore par certaines personnes.

La première qualification que l'on doit exiger d'un enseignant dans ce programme, c'est qu'il possède très bien la langue qu'il désire enseigner. Cependant, on ne doit pas négliger l'importance de la compétence pédagogique. En effet, comme l'a si bien dit le poète Rimbaud, «si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute». N'avons-nous pas vécu tant de situations où tel piètre pédagogue décourageait à jamais nos enfants d'une noble matière? Si nous voulons qu'un élève continue l'étude d'une langue étrangère au niveau secondaire, nous devons nous assurer de sa motivation. Cette dernière n'est-elle pas liée à la formation pédagogique des maîtres? Et la motivation ne peut se résumer à quelques minutes par classe.

Le ministère de l'Éducation et les centres d'études pédagogiques se doivent de donner le bon exemple en offrant des cours de méthodologie aux enseignants de langues internationales. Aujourd'hui, seule l'Université Brock offre un demi-cours dans ce domaine. Le ministère de l'Éducation accorde des fonds pour l'organisation de tels cours, mais les commissions scolaires doivent collaborer avec les facultés afin que soit créé un programme plus systématique et répondant aux besoins dans ce domaine.

Enfin, les recommandations du groupe-conseil sur les langues internationales sont claires et précises. Mais c'est seulement dans la mesure où elles seront prises au

sérieux – ce qu'a d'ailleurs fait le Ministre en acceptant immédiatement deux de ces recommandations – que les langues internationales survivront et s'épanouiront en Ontario.

Conclusion

Un besoin des plus pressants se fait sentir dans notre domaine : le recensement, le classement et la diffusion des ressources disponibles au Canada, car il serait futile de s'engager sur des sentiers battus. Ce qu'il nous faut, c'est un Centre universitaire ou un réseau d'institutions muni d'une puissante base de données pour répondre à des questions telles que : Quelles langues sont enseignées? Où? Par qui? Quelles ressources sont disponibles pour une langue particulière? Ces dernières sont-elles imprimées au Canada ou ailleurs? Cet enjeu est capital si nous voulons développer l'enseignement des langues internationales dans leur contexte canadien.

La formation des enseignants me semble un deuxième défi important, parce que connaître une langue ne signifie nullement avoir la compétence pour l'enseigner. Des efforts concertés devraient être faits afin d'offrir une formation en pédagogie aux personnes intéressées à l'enseignement des langues internationales. Cette action permettra aux enseignants des cours de langues internationales intégrés ou non à la grille horaire de l'élève, d'acquérir les connaissances et la méthodologie nécessaires pour devenir un enseignant efficace. Toutefois, si l'enseignant possède déjà des préalables, ces cours lui permettront de renouveler ses pratiques pédagogiques.

L'enseignant joue un rôle de premier plan, il véhicule non seulement une langue mais aussi une culture. En fait, il en est le porteur. Sa principale tâche serait donc de susciter chez l'élève l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage ou le maintien de cette langue et de cette culture. À ce titre, il devra utiliser une démarche pédagogique stimulante et proposer des contenus signifiants. Si l'enseignant échoue dans cette entreprise, les élèves risquent de se désintéresser, ce qui aura un effet extrêmement nocif pour ces programmes.

Les groupes communautaires, les commissions scolaires, les ministères de l'Éducation, les Facultés d'éducation et autres institutions intéressées à l'enseignement des langues internationales doivent travailler en concertation à la création d'un programme ou de cours en vue d'améliorer l'ensemble des compétences professionnelles des enseignants. Une fois ce programme ou ces cours établis, les facultés d'éducation et les ministères devront accorder une certification ou une attestation d'études aux enseignants ayant suivi ces cours avec succès. Cette reconnaissance officielle d'aptitudes à l'enseignement permettra à nombre d'enseignants des langues internationales

d'abandonner le statut «d'instructeur» et de devenir des enseignants qualifiés. Alors, ils ne seront plus considérés comme des citoyens de 2e catégorie.

Dans le domaine des langues internationales de grands progrès ont été accomplis, mais il reste une grande distance à parcourir si nous voulons atteindre nos buts. Cela arrivera seulement si tous les organismes et individus, responsables ou intéressés sont prêts à partager leurs idées et à travailler en concertation.

Références

Cooke, D. (1994). Learning languages promotes racial harmony, benefits economy. Dans *Mosaic, 1*(2), p. 23.

Danesi, M. (1993). Literacy and bilingual education programs in elementary school : Assessing the research. Dans *Mosaic, 1*(1), pp. 6-12.

Lazaruk, W. (1993). Heritage language curriculum documents and contact persons at the provincial level. Dans *Mosaic, 1*(1). pp. 16-18.

Mollica, A. (1993a). Language learning : The key to understanding and harmony. Dans *Mosaic, 1*(1), 1, pp. 3-5.

Mollica, A. (1993b). Heritage language advisory work group. Dans *Mosaic, 1*(1), p.23.

ANNEXE 1

MÉMOIRE 46 - DIRECTIVES

- Tout groupe de parents aura la possibilité de demander à sa commission scolaire de constituer des classes pour les élèves de l'élémentaire dans le domaine des langues d'origine. Ces programmes seront administrés par l'éducation permanente.
- De tels cours pourraient se donner après l'école, ou pendant les jours où il n'y a pas d'école, ou encore, si l'effectif le justifie, ces classes pourraient se donner en tant que prolongement des cinq heures d'enseignement requises.
- Aucun élève ne pourra suivre des cours pendant plus de deux heures et demie par semaine ou deux heures et demie par jour dans le cadre des cours d'été.
- Le mémoire a permis de rendre plus souple les limites imposées au cours du soir et au programme d'été. Le but de cette décision était de faciliter l'enseignement des langues d'origine.
- Les commissions scolaires désirant implanter de tels programmes doivent accepter la responsabilité totale pour la gestion du personnel, le curriculum et la direction des classes. De plus, il faudra appliquer les conditions déjà stipulées pour tout cours du soir ou programme d'été.
- Il n'est pas absolument nécessaire que les classes aient lieu dans les bâtiments de l'école. Mais les enseignants seront embauchés par les commissions scolaires auxquelles ils devront répondre. En outre, toutes les responsabilités associées à ces classes incombent aux dites commissions scolaires.
- Les enseignants que la commission scolaire destine à ces classes ne doivent pas nécessairement avoir le certificat de l'enseignement de l'Ontario. Par contre, leur formation doit être approuvée par la commission scolaire, le directeur de l'école et le groupe de parents.
- Afin d'éviter les doubles emplois, on encourage les commissions scolaires à coopérer dans ce domaine. Le ministère devra recevoir le nombre d'inscriptions prévus ainsi que la liste de ces classes.

ANNEXE 2

PROJET D'ACTION : LE PROGRAMME DES LANGUES D'ORIGINE EN ONTARIO

1. Toute commission scolaire impliquée dans le domaine de l'enseignement élémentaire devra offrir, au sein de son éducation permanente, un programme dans une langue d'origine déterminée par une demande des parents. La dite commission scolaire pourrait aussi offrir un tel programme par l'intermédiaire d'un autre de ses établissements.

   Une demande écrite signée par 25 parents d'élèves devra être suivie par la mise en place du programme correspondant dans les 90 jours.

   Les élèves en question seront inscrits ou sur le point de l'être au niveau élémentaire, junior ou intermédiaire dans la commission scolaire considérée.

2. Le Ministère offrira des fonds pour inciter et encourager les commissions scolaires à s'associer avec d'autres établissements ou groupes pour offrir des services internes qui faciliteront le travail des enseignants ainsi que la gestion du personnel et des ressources associées au programme des langues d'origine.

3. Le Ministère publiera un guide qui tracera les grandes lignes du programme pour les commissions scolaires en général et pour le personnel affecté aux langues d'origine en particulier.

   Le Ministère se chargera également de la diffusion et du rayonnement du matériel pédagogique créé par les commissions scolaires, les centres ethnoculturels ou d'autres établissements intéressés par ces projets.

4. Le Ministère mettra des fonds à la disposition de ceux qui créent des outils pédagogiques imprimés, audiovisuels ou logiciels. Ces ressources devront correspondre aux critères établis par le programme des langues d'origine de l'Ontario.

5. Le Ministère tentera de soutenir la recherche, le développement, la classification et la diffusion des données relatives aux méthodes efficaces d'enseignement dans le cadre de ces programmes.

ANNEXE 3

RECOMMANDATIONS

1. Que le programme destiné à l'enseignement et à l'apprentissage des langues autres que le français et l'anglais comme langues secondes s'appelle désormais «Langues internationales» (élémentaires) et non plus «Langues d'origine».
2. Qu'il soit permis aux commissions d'intégrer ce programme dans l'horaire de la journée scolaire. Pour ce faire il faudra que la commission scolaire, l'école et la communauté soutiennent cette démarche. De plus, il ne faudrait pas que l'introduction de ce programme nuise au bon fonctionnement de l'horaire normal.
3. Que l'on développe un guide pour tracer les grandes lignes du curriculum pour faciliter l'enseignement de ces langues. Ce guide général devra tenir compte de l'âge et du niveau des élèves ainsi que du contexte canadien.
4. Que la loi du Parlement sur l'éducation soit amendée pour permettre l'emploi de matériel pédagogique rédigé dans les langues considérées.
5. Qu'une troisième année soit ajoutée au programme. Cette dernière correspondrait à la deuxième année de transition, c'est-à-dire à la troisième année.
6. Que les fonds d'encouragement attribués au programme soient maintenus, voire augmentés.
7. Que le Ministre de l'Éducation et de l'Apprentissage oeuvre avec d'autres institutions afin de développer et de distribuer du matériel pédagogique de haute qualité, tant au niveau de la forme que du contenu.
8. Qu'un cours de méthodologie soit développé en coopération avec les Facultés d'éducation et en consultation avec les groupes communautaires. Tout individu désirant enseigner dans le programme des langues d'origine devra avoir suivi un certain nombre de cours de méthodologie et d'orientation dans cet enseignement spécialisé.
9. Que l'enseignement de ces langues soit intégré aux règlements du Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage et qu'en particulier les directives relatives à l'antiracisme et la justice ethnoculturelle soient suivies.
10. Que les objectifs et les résultats souhaités soient clairement formulés pour chaque niveau du programme.

LE PLURALISME LINGUISTIQUE DANS LES SYSTÈMES SCOLAIRES DE LA FRANCOPHONIE DU SUD

Pierre ALEXANDRE
Association francophone d'éducation comparée

Francophonie est employé ici dans le sens nouveau que ce mot a pris depuis qu'en février 1986, une quarantaine de chefs d'État et de gouvernement de pays «ayant en commun l'usage du français», répondant à l'invitation du Président de la République française, se sont réunis à Paris et ont décidé de se rencontrer périodiquement. Ainsi est née une nouvelle entité internationale que les journalistes, puis les diplomates ont pris l'habitude de désigner par des locutions comme *Sommets de la Francophonie*, *Communauté francophone* (qui a été comparée à la Communauté européenne lors de la X[e] session du Haut conseil de la francophonie le 22-24 mars 1994).

Sur les 44 États qui ont participé au V[e] Sommet (Maurice-octobre 1993), plus des trois quarts sont des pays en développement. Ils constituent la *Francophonie du Sud*, en opposition avec les États francophones industrialisés (Canada, Belgique, France, Luxembourg, Monaco et Suisse). La Francophonie se présente volontiers comme un «laboratoire de la solidarité entre le Nord et le Sud». L'admission récente de la Bulgarie et de la Roumanie ouvre la Francophonie vers l'Est. Mais les moyens financiers, techniques et humains que les sommets mettent à la disposition des opérateurs de la coopération francophone ont été utilisés, jusqu'ici, en priorité pour le développement économique, social et culturel de la Francophonie du Sud, en particulier au sud du Sahara.

1. Du principe de l'éducation bilingue à la priorité renouvelée à l'enseignement du français

La Francophonie est multilingue. Non seulement le français y est partout au contact d'autres langues, mais il est minoritaire dans tous les États membres à l'exception de la France et de Monaco. C'est probablement pour tenir compte de cette réalité que le Sommet de Maurice a substitué la locution de «pays ayant le français en partage» à celle de «pays ayant en commun l'usage du français» qui avait été adoptée en 1986. Cette modification est certainement liée à l'admission, en 1993, de la Bulgarie et de la Roumanie et à la candidature annoncée de la Moldavie, de l'Albanie et d'Israël.

Mais elle ne fait que confirmer le choix politique fondamental qui avait été celui du Président Mitterrand dès 1986, lorsqu'il avait invité au premier Sommet des États comme le Canada, l'Égypte ou le Viêt-Nam.

Dès que la coopération francophone en éducation, organisée par l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) depuis 1970, est devenue l'affaire des chefs d'État et de gouvernement, lors du troisième Sommet en 1989, la Francophonie a opté pour le bilinguisme scolaire et non pour la francophonisation de la Francophonie par l'école. Le Sommet de Dakar a, en effet, solennellement décidé «que l'éducation et la formation constituent un domaine stratégique d'intervention». L'action multilatérale ainsi autorisée a pour objectif «la préservation et la diffusion tant de la langue française que des langues et cultures nationales». Elle est *stratégique* dans la mesure où elle doit contribuer à *la* «consolidation de la Communauté francophone en favorisant la compréhension et l'adhésion de la jeunesse» (Confémen, 1989, p.11).

Cette option est précisée dans un autre document adopté par le Sommet de Dakar comme document de référence pour la coopération francophone durant la dernière décennie du siècle sous le titre *Le Projet francophone : enjeux et défis*. Le «défi du plurilinguisme» consiste à organiser les relations entre la langue française et les autres langues de l'espace francophone, selon trois principes : égalité absolue, complémentarité fonctionnelle, aménagement convivial (ibid., 1989, p. 223). Dans le domaine si «important de l'enseignement (ibid., 1989, p. 202), l'accès aux connaissances étant tributaire des performances langagières», le défi, pour la Francophonie, est d'améliorer l'enseignement du français. *Mais*, «un enseignement de qualité du français passe par la maîtrise préalable des mécanismes d'acquisition et d'utilisation de la langue maternelle (...) Qui ne maîtrise pas sa langue maternelle connaîtra des difficultés avec une deuxième langue» (ibid., 1989, p. 224). Il est donc attendu de l'école qu'elle installe l'enfant dans sa langue maternelle et dans sa culture en vue d'une synergie entre les langues nationales et la langue française dans la Francophonie.

Les pédagogues ont, en général, conclu des décisions prises à Dakar que l'avenir, dans l'espace francophone, était à la généralisation d'un enseignement bilingue. Les références sur ce point ne manquent pas dans la Francophonie du Nord, de l'immersion dans le Canada anglophone aux lycées bilingues d'Europe centrale et orientale, sans parler de la riche expérience de la Suisse et du Luxembourg en matière de plurilinguisme scolaire (Fédération internationale des professeurs de français, 1989). Mais l'interprétation des ministres francophones de l'éducation a été beaucoup plus restrictive.

Convoquée par le Sommet de Chaillot (novembre 1991), une conférence a réuni pour la première fois, en juin 1992 à Montréal, les ministres de l'éducation de l'ensemble des pays ayant en commun l'usage du français. Un plan décennal y a été adopté à l'unanimité des 41 participants. Il place le «soutien à l'enseignement du français» au premier rang de leurs priorités. Qu'elle soit dans leurs pays une langue d'enseignement dont la maîtrise conditionne toute la réussite scolaire ou simplement un instrument utile pour la communication internationale, la langue française, «ciment» de leur communauté, a été déclarée «patrimoine commun» à défendre et promouvoir dans tous les pays représentés. Le plan décennal vise donc explicitement à consolider et à étendre par l'enseignement, l'usage social de la langue commune (ACCT, 1992c, p. 69).

L'action multilatérale s'adaptera naturellement à la diversité des situations et des statuts du français dans les pays membres. Mais les autres langues de l'espace francophone ne sont prises en compte qu'en vue d'accentuer l'efficacité du soutien à l'enseignement du français. C'est dans cette perspective qu'ont été définies quatre aires de coopération. Deux sont des aires linguistiques auxquelles sont consacrés deux programmes de soutien à l'enseignement du français comme langue étrangère, l'un «en milieu arabophone» (en commençant par l'Égypte et le Liban), l'autre «en milieu créolophone» (Haïti, Dominique, Sainte-Lucie et Maurice). Deux «fonds de soutien» doivent par ailleurs, être créés pour des aires géographiques sans homogénéité linguistique : l'Océan indien (Comores, Djibouti, Madagascar, Maurice et Seychelles) et l'Asie du Sud-Est (Cambodge, Laos, Viêt-nam) à laquelle est rattaché le Vanuatu.

Il est évident que, dans tous ces pays francophones du Sud, le français continuera à être enseigné comme une langue étrangère parmi d'autres. C'est ainsi que le Viêt-Nam peut présenter comme exemplaires les résultats obtenus dans une classe expérimentale où le français est enseigné comme deuxième langue étrangère après quatre années d'apprentissage de l'anglais ou du russe (ACCT-CIAVER, 1992, p. 207-209).

Certes, les pays nouvellement admis dans la Communauté francophone soulignent généralement l'effort particulier qu'ils consentent pour favoriser le français dans leur système éducatif, par comparaison notamment avec la place qu'y prend l'anglo-américain (ACCT, 1992b, p. 209)[1]. Mais tous les ministres constatent que cette place grandit au fur et à mesure que le choix des langues apprises est moins contraint par des mesures administratives et qu'il est confié aux familles et aux adolescents.

2. Le cas de l'Afrique subsaharienne : du français comme langue unique de la scolarisation à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement

Reste l'Afrique subsaharienne, avec ses vingt pays membres de la Communauté francophone, tous anciennes colonies françaises, belges ou portugaises, qui n'ont accédé à la souveraineté internationale que depuis une trentaine d'années.

Le plan décennal caractérise ce cas particulier en considérant que le français y est enseigné «dans un contexte multilingue» et que la coopération francophone doit y favoriser «l'utilisation conjointe de la langue française et d'une langue nationale» dans le cadre d'une «pédagogie du multilinguisme» (ibid., 1992b, p. 134). Il s'agit, en réalité, de la seule région de la Francophonie où les enfants entrent dans une école qui parle et impose une langue inconnue pour la majorité d'entre eux, en particulier dans les zones rurales. La question du plurilinguisme s'y pose en termes d'introduction des langues nationales dans l'enseignement, comme matière enseignée, parfois même comme véhicule de l'enseignement. Comme les langues nationales elles-mêmes peuvent être dans ces pays des langues étrangères pour certains enfants, les pédagogues préfèrent souvent les désigner comme «langues premières».

La conférence de Montréal s'est, sur ce point, retranchée derrière l'autorité de l'Unesco pour considérer comme «établi» qu'apprendre à lire et à écrire dans une langue inconnue «conduit souvent à des échecs». Elle a constaté, en outre, que «certains arguments» militent en faveur d'un premier apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue de l'enfant, du moins lorsque celle-ci existe «sous la forme élaborée qui convient». (ibid., 1992b, p. 114).

Cette prudence remarquable tient sans doute au souci de ne pas s'ingérer dans des choix éminemment politiques et nationaux : la Francophonie sur ce point s'aligne sur toutes les organisations inter-gouvernementales, l'Union européenne comme l'Unesco, pour respecter la souveraineté des États et gouvernements en matière de politique éducative, notamment dans le domaine des langues, considéré comme particulièrement «sensible».

Or, toutes les anciennes colonies françaises au Sud du Sahara ont décidé, au moment où elles accédaient à l'indépendance, de conserver le français comme langue officielle et comme langue de l'institution scolaire (avec l'anglais au Cameroun, l'arabe en Mauritanie, ainsi qu'avec le malgache à Madagascar). C'est autour de ce choix que s'est constituée la plus ancienne institution francophone, la Confémen. Dès 1960, les ministres de l'éducation nationale de 12 États d'Afrique subsaharienne et de Madagascar, nouvellement souverains, ont en effet décidé de se concerter et de se réunir périodique-

réalisées dans plusieurs États

sur les besoins

chez les élèves de

dans 11 pays fran-

Burkina,

ment autour de leurs collègues français, en vue, d'abord, de réussir l'africanisation des personnels chargés de la scolarisation maintenue en français.

À ce noyau sont venus s'ajouter progressivement les trois colonies belges et quelques anciennes colonies portugaises d'Afrique, des pays créolophones, les États de l'ancienne Indochine française, ainsi que la Belgique, le Canada, le Luxembourg, Monaco, la Suisse, et, depuis 1992, la Bulgarie et la Roumanie. Ayant adopté en 1989 l'appellation de «Conférence des ministres de l'éducation nationale des pays ayant en commun l'usage du français», elle a accepté, à la demande du Sommet de Chaillot, de faire coïncider sa 44e session (juin 1992) avec la première conférence des ministres de l'ensemble des pays francophones. Mais son Président a tenu à rappeler devant cette conférence «élargie» que l'homogénéité propre à la Confémen tient à ce qu'elle rassemble tous les pays où le français est la ou l'une des langues de l'enseignement, souvent dès l'école primaire, et que, par conséquent, elle présente «un tropisme vers l'Afrique subsaharienne», jouant en quelque sorte le rôle d'une institution spécialisée dans le développement de l'éducation dans cette région» (ibid., 1992b, p. 44).

Telle est la particularité dans cette aire placée au centre des préoccupations de la coopération francophone en éducation : une scolarisation en français dont la croissance fut «fulgurante» pendant une vingtaine d'années et qui était souvent perçue comme la chance démographique d'une Francophonie inquiète au Nord de sa natalité déficitaire.

Mais à la fin des années 1970, la Confémen commença à s'inquiéter du manque d'efficacité de cet enseignement du français et en français. Comme tous les pédagogues considéraient que cette langue, lorsqu'elle n'est pas parlée par l'enfant en dehors de l'école, constitue un obstacle majeur à la réussite scolaire, elle décida en 1979 d'explorer les conditions d'une intégration des langues africaines dans les systèmes scolaires. Elle fit le point en 1982 sur les expériences réalisées dans plusieurs États membres, puis elle décida en 1985 de financer une «étude comparative sur les besoins langagiers et les centres d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire» (Confémen, 1986). L'enquête devait être organisée dans 11 pays francophones d'Afrique subsaharienne. Elle n'a finalement porté que sur neuf : Burkina, Centrafrique, Congo, Guinée, Mali, Sénégal, Tchad, Togo, Zaïre.

L'entreprise était inédite puisque, pour la première fois, se trouvaient mises sur le même plan : «la langue de Molière» et les langues «vernaculaires» que l'école coloniale avait si vigoureusement interdites dans les classes (Confémen, 1992, p. 1). Elle avait effectivement pour ambition de fonder une pédagogie du bilinguisme en Afrique francophone et d'y «inculturer» l'institution scolaire héritée de la colonisation

(Confémen, 1992, p. 3) étant bien rappelé que l'étude ne pourrait jamais prétendre qu'à «éclairer» des décisions politiques éventuelles qui restaient la responsabilité de chaque gouvernement.

Le rapport final de cette enquête a été publié par la Confémen en 1992. Il exploite près de 15 000 réponses dont plus des deux tiers fournies par des élèves, les autres venant de parents et de formateurs. Il constate que le français est peu parlé par les élèves en dehors de l'école et que le taux d'utilisation de certaines langues africaines, déjà important en famille, l'est encore davantage au marché et au village. C'est le cas notamment du sango en Centrafrique, du lingala au Congo et au Zaïre, du wolof au Sénégal, du jula et du moore au Burkina Faso. Mais le rapport en tire pour seule conclusion, très classiquement, que l'enseignement du français doit, pour être plus motivant, se rapprocher du vécu de l'enfant en dehors de la classe.

Comment expliquer cet abandon surprenant de la partie du programme qui portait sur les langues africaines? Probablement par le souci du comité scientifique chargé du rapport de laisser aux responsables politiques de chaque pays le soin de tirer des conclusions concernant d'éventuels programmes d'études des langues nationales. L'enquête se contente d'apporter des informations dans lesquelles «il appartient à chaque pays de puiser les données pertinentes pour l'élaboration de tels programmes» (ibid., 1992, p. 24).

Mais le rapport révèle surtout la faiblesse de l'intérêt que les adultes, parents ou formateurs, portent à l'enseignement des langues africaines : plus d'un tiers n'a pas répondu à la question portant sur leur degré de satisfaction à l'égard des programmes d'enseignement de ces langues. Un autre tiers se dit partiellement satisfait et plus de 20 % totalement insatisfaits (ce pourcentage atteint 70 % en Guinée contre 5 % au Sénégal et au Mali, ce qui, manifestement, rend difficile une conclusion globale). (ibid., 1992, p. 29). De plus, lorsque les formateurs sont interrogés sur les possibilités d'améliorer ces programmes, 90 % des réponses déclarent que ces programmes n'existent pas, même dans les pays où ils existent officiellement (ibid., 1992, p45).

La conclusion est nette : on peut envisager un tronc commun des programmes de français pour l'ensemble des pays concernés. Tel n'est pas le cas pour les langues nationales. «Pour certaines langues transnationales, cela pourrait être envisagé», mais pas avant que les linguistes des pays concernés ne se soient entendus sur leur homogénéisation (ibid., 1992, p. 48). Quant à la pédagogie du bilinguisme, elle fait l'objet d'une conclusion embarrassée : «il ne semble pas prématuré (...) d'entrevoir l'utilité pour

l'avenir d'envisager la mise en place de programmes d'éducation bilingue» (ibid., 1992, p. 54).

Le plan décennal adopté par la conférence de Montréal évoque lui aussi de manière purement rhétorique la possibilité d'une pédagogie du multilinguisme en Afrique subsaharienne et ne retient de l'enquête que le projet d'un programme minimum commun pour l'enseignement du français dans cette région. Ce programme, expérimenté sous l'égide de la Confémen au Burkina Faso, au Gabon et en Guinée est devenu, au Sommet de Maurice (octobre 1993), un des chapitres de la coopération francophone pour le soutien à l'enseignement du français.

L'ACCT semble avoir été beaucoup plus audacieuse, sans doute en raison de l'influence qu'ont exercée sur elle, avant 1986, les linguistes et des liens qui l'unissaient à l'Unesco. Dès les années qui ont suivi sa création en 1970, elle a élaboré un programme multilatéral fondé sur «le droit linguistique des peuples, c'est-à-dire la liberté pour toute communauté de lire et d'écrire dans sa langue et, partant, d'être enseignée dans sa langue» (ACCT - CIAVER, 1986, p. 1). Sans intervenir directement dans les débats et les décisions de chaque pays membre concernant sa politique linguistique, elle a pu, au nom de la solidarité francophone, dans le cadre d'une stratégie de co-développement, favoriser «le recours conjoint, équilibré et fonctionnel» aux langues locales et à la langue française. C'est ainsi que se justifie le soutien financier et intellectuel qu'elle a apporté dans les années 1980 aux travaux du Centre international audiovisuel d'études et de recherches de Saint-Ghislain en Belgique (CIAVER). Ce centre, lié à l'Université de Zagreb, se référait à l'expérience yougoslave, elle-même influencée par les expériences soviétique et indienne, pour préférer au modèle «une nation - une langue» une intégration nationale de nature fédérale, respectueuse de la diversité des entités fédérées et de leurs langues. C'est dans cet esprit que le CIAVER s'est intéressé à l'enseignement du français dans le contexte multilingue de la Francophonie africaine et créolophone.

En 1986, l'ACCT a publié, sous le titre *Français et langues nationales : convergences pédagogiques* le compte rendu d'une session organisée par le CIAVER pour faire le point sur l'introduction de langues africaines dans le système scolaire de neufs pays d'Afrique subsaharienne et du créole dans celui de trois autres pays francophones. La Tunisie, avec son expérience de l'arabisation, participait à cette rencontre. À partir de 1987, l'ACCT s'est impliquée directement dans l'expérience «Éducation et pédagogie convergente» (EPEC) menée par le CIAVER dans la région de Ségou au Mali. L'hypothèse du CIAVER était que l'apprentissage du français s'améliorerait s'il prenait appui sur les compétences acquises par l'enfant dans sa propre langue avant d'entrer à l'école, puis sur

les comportements scolaires plus facilement acquis dans la langue qui lui est familière. Les deux apprentissages devaient se faire selon la même méthode, basée sur l'affectivité et la créativité des élèves, par des dialogues dans des situations de communication authentiques, à l'aide d'un matériel audiovisuel prenant en compte les occupations quotidiennes des enfants dans l'environnement de l'école.

De son côté, le Mali indépendant avait décidé, dès 1962, de décrire et transcrire une dizaine de langues parlées sur son territoire, en vue de les utiliser pour l'alphabétisation des adultes, puis dans les écoles dès que «les conditions requises» seraient réalisées (ACCT-CIAVER, 1992, p. 44). En 1985, grâce notamment à l'aide de la Banque mondiale, un certain nombre de classes expérimentaient au Mali l'enseignement du bambara, du peul et du tamasheq. Mais des pédagogues maliens, estimant que ces apprentissages étaient contrariés par l'utilisation dans ces classes de méthodes héritées de l'enseignement traditionnel du français, où «l'annonement le disputait au psittacisme» (ibid., 1992, p. 55), s'intéressèrent aux travaux du CIAVER. En novembre 1986, le ministère malien de l'éducation nationale accepta un plan d'expérimentation prévu pour six ans : en première année du cycle primaire, le bambara serait seul utilisé pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le français étant introduit en deuxième année à l'oral et en troisième pour l'écrit.

Tirant les leçons de l'échec de la nationalisation des langues d'enseignement en Guinée et à Madagascar, l'aide multilatérale devait permettre de respecter les exigences du Cahier des charges : maximum de 35 élèves par classe, suppression du redoublement, élaboration du matériel audiovisuel adéquat, formation des maîtres à l'utilisation de ce matériel. Au terme de l'expérience, les performances scolaires des quelques 20 000 élèves de la région de Ségou qui ont appris le bambara et le français de manière «convergente» apparaissent supérieures à celles de leurs homologues qui ont continué à être scolarisés exclusivement en français (ibid., 1992, p. 47). Mais l'évaluation de ce programme par l'ACCT, entreprise en octobre 1993, n'est pas achevée.

Sans en attendre les résultats, le plan décennal adopté en juin 1992 a prévu un soutien multilatéral pour l'extension du programme EPEC à tous les pays francophones qui le souhaiteront (à raison de deux pays nouveaux par an) et pour son élargissement à l'enseignement contrasté de la grammaire dans le cycle secondaire. La 13e conférence générale de l'ACCT a décidé en décembre 1993 d'offrir aux pays qui les demanderont les matériels didactiques élaborés au cours de l'expérience de Ségou, ainsi que des formations à la pédagogie convergente (ACCT, 1992, p. 138).

Cette offre de soutien multilatéral respectant la souveraineté de chaque ministre sur son système scolaire, tout dépend maintenant des décisions de chaque État - membre. En 1992, le bilan sur ce point n'était guère enthousiasmant : le directeur du CIAVER constatait que, concernant l'intégration des langues «premières» dans l'enseignement, les États francophones d'Afrique pouvaient être classés en deux catégories (ACCT-CIAVER, 1992, p. 9-10) :

- les pays où la volonté politique existe et qui ont une politique linguistique claire : Burundi, Centrafrique, Congo, Guinée, Maurice, Rwanda et, dans une moindre mesure, le Mali. Dans ces pays, des expériences concluantes ont été conduites. Mais le développement d'un enseignement convergent y est freiné par le manque des moyens indispensables pour former les enseignants et produire les matériels pédagogiques nécessaires.
- les pays où, en l'absence de politique linguistique claire, on en reste à des expériences à petite échelle, souvent restreintes à l'éducation préscolaire. C'est le cas du Bénin, du Niger et du Togo, pays où la population ne paraît pas encore convaincue de la nécessité de faire entrer les langues africaines dans l'institution scolaire.

Les évolutions politiques récentes vers la liberté d'expression et le pluripartisme ne semblent pas aller dans le sens d'une amélioration de cette situation. D'une manière générale, elles augmentent chez les responsables politiques la crainte d'un regain possible de particularismes linguistiques susceptibles de dégénérer en sécessions à base ethnique. En outre, le plurilinguisme scolaire coûte cher. Il paraît de moins en moins réalisable au fur et à mesure que s'aggrave la crise financière dans la plupart des États de l'Afrique francophone. Les pédagogues eux-mêmes, dans ce contexte, hésitent ou se résignent. C'est ainsi qu'est apparue récemment une forme inattendue du plurilinguisme dans cette région, celle de la pluralité des langues françaises pratiquées en Afrique. Le document le plus significatif de cette tendance nouvelle est une communication présentée en mars 1993 devant le Haut conseil de la Francophonie (HCF) par le Directeur général de l'éducation et de la formation à l'ACCT, Jean Tabi-Manga (HCF, 1993, p. 65-66).

Ce haut responsable de la coopération francophone en éducation récuse d'abord le concept de «français langue seconde», qu'il considère comme trop flou pour être opératoire. Élaboré par les concepteurs de méthodes d'enseignement pour rendre plus vivant l'enseignement du français en Afrique, il privilégie la communication orale dans des situations de dialogue empruntées à la vie quotidienne. C'est oublier que les enfants africains s'expriment, en dehors de la classe, dans les langues qui sont celles de leur famille et de leur communauté. Tabi-Manga s'appuie ici sur les résultats de l'étude

comparative réalisée à la demande de la Confémen, qui donne une mesure précise du plurilinguisme des élèves africains scolarisés en français. (ACCT, 1992, p. 22). Ainsi, s'ils utilisent le français en classe dans 95 % de leurs communications avec le maître, ils parlent leur langue à plus de 50 % pour communiquer avec leurs camarades dès qu'ils sont dans la cour de l'école, à plus de 70 % hors de l'école. Ces pourcentages atteignent 80 % dans la communication avec les frères et soeurs et avec les pères, 90 % avec les mères et dépassent 95 % avec les grands-parents. La conclusion qu'en tire Tabi-Manga est catégorique «le français langue seconde n'existe pas (...) c'est en réalité la langue de la scolarisation».

Mais Tabi-Manga constate par ailleurs que, dans les grandes villes francophones du Sud où aucune langue ne s'est imposée comme langue véhiculaire, le français peut supplanter des langues africaines dans certaines situations de communication. Aussi apparaît un français qui n'est plus scolaire mais véhiculaire, un français que la jeunesse déscolarisée et mal scolarisée s'approprie et africanise sans autres règles que celles de la réussite pratique dans la communication. Les écarts lexicaux et syntaxiques par rapport au français scolaire se multiplient dans ce français africain populaire. Son intrusion dans l'école pose des problèmes pédagogiques nouveaux et Tabi-Manga se demande s'il ne faudra pas un jour renoncer, pour l'enseignement, à la norme académique pour définir des normes scolaires spécifiques pour l'Afrique. Il convient peut-être de rappeler que ce fut le cas au Québec lorsque la décision fut prise, à la demande des professeurs de français, de ne plus considérer comme fautives les particularités du français utilisé par les Québécois dans la communication «soutenue».

Tabi-Manga envisage, pour l'Afrique, la possibilité d'enseigner «le français des classes moyennes», aussi différent du français scolaire que du français en voie de créolisation qui fonctionne dans les rues des capitales de l'Afrique francophone. Faute de prendre en compte ce français africanisé, la langue commune de la Francophonie risquerait, selon lui, de n'être progressivement enseignée que comme une langue classique qui ne serait maîtrisée que par une petite élite universitaire, une langue qui pourrait mourir comme mourut le latin tandis que se développaient en Europe les créoles romans, une fois franchies les limites de l'intercompréhension.

3. Les dimensions politiques et sociales du débat sur le plurilinguisme scolaire en francophonie

Le débat sur ces questions reste ouvert dans la Francophonie du Sud et dans la Francophonie multilatérale.

La Fédération internationale des professeurs de français, convaincue que la promotion de l'enseignement de cette langue dans le monde passe par la promotion du plurilinguisme, demande sagement que, dans la Francophonie du Sud, l'étude des langues maternelles soit introduite dans la formation des maîtres, même là où ces langues ne sont pas encore admises dans l'école. Les organisations syndicales de l'enseignement des pays ayant en commun l'usage du français, qui se rencontrent à l'occasion de chaque Sommet depuis 1987, continuent à revendiquer «l'introduction de l'enseignement des langues maternelles dès les premières années de la scolarisation, afin de favoriser les liens entre l'école et la famille» (Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation, s.d., p. 3). En outre, nombreux sont ceux qui, comme le secrétaire général de la Confémen en 1982, inscrivent l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs «dans le combat des peuples pour la reconnaissance de leur identité (...), pour la sauvegarde des authenticités et l'avènement d'un dialogue culturel plus juste, parce que fondé sur l'égalité et la complémentarité».

On ne compte plus en effet, dans la Communauté francophone, les témoignages individuels sur le malheur et l'humiliation d'avoir à apprendre par coeur des cours donnés dans une langue inconnue, comme les textes latins des Églises. L'hégémonie du français, 30 ans après les indépendances, est bien, comme l'avait indiqué le Sommet de Dakar, dangereuse pour la construction francophone, dans la mesure où elle est contestée par la jeunesse des pays naguère colonisés. Mais elle est surtout à l'origine de polémiques politiques et sociales à l'intérieur des pays francophones du Sud. Dans un entretien qu'il a donné en janvier 1989 à *Diagonales*, revue pédagogique spécialisée pour l'enseignement du français comme «langue seconde», l'écrivain congolais Sony Labou Tansi pouvait, par exemple, opposer les «langues au pouvoir en Afrique noire» (l'espagnol, le portugais, l'anglais autant que le français) et les «langues de la majorité bâillonné, langues parlées par les peuples auxquels la parole est refusée». Dans ces conditions, la fonction de l'école est de délivrer des diplômes à des privilégiés «qui font semblant de travailler selon le modèle des blancs dans l'État colonial».

Il convient peut-être de rappeler ici que les scolarisés constituent encore, dans une dizaine de pays francophones du Sud, une minorité, qui est en outre soumise à une sélection excessivement sévère. Si l'école s'est brillamment développée en Afrique, c'est dans la mesure où elle a effectivement formé les cadres africains dont avaient besoin les pays nouvellement indépendants pour africaniser leur fonction publique et le secteur «moderne» de leur économie. Il est indéniable que le monolinguisme français de l'école a été l'instrument principal de la sélection et de la formation de ces cadres. Il est également indéniable qu'il a favorisé les enfants des familles francisées. Certains responsables

de l'éducation n'ont pas hésité à interpréter cette situation scolaire en termes de lutte de classes, dans la mesure où l'école en français consolide le capital culturel qui était jadis celui de «l'évolué» auxiliaire de l'administration coloniale et qui est aujourd'hui celui d'une minorité aisée ou intellectuelle des villes.

Le représentant de la République centrafricaine dans un séminaire organisé par l'ACCT en 1991 observe que le français qui occupe la troisième ou la quatrième place dans la pratique sociale de son pays (dont l'unité linguistique est réalisée par le sango), reste cependant langue officielle et la langue de l'enseignement. C'est qu'il est la langue de la «classe sociale élevée» que constituent les familles de scolarisés où l'on parle le français. (ACCT -CIAVER, 1992, p. 129). Le porte-parole du Congo oppose aux enfants des «milieux socioprofessionnels aisés» qui parlent le français avant d'entrer à l'école, les «enfants des prolétaires» qui n'arriveront jamais qu'à «baragouiner quelques phrases en français» (ibid., p. 146).

Cette inégalité socio-éducative se retrouve au Nord du Sahara. Elle a été analysée pour le Maroc par Ahmed Moatassime devant le Haut conseil de la Francophonie (HCF, 1989, p. 116-121). Dans une communication qu'il a présentée lors du Colloque de l'AFEC en 1990 et qui n'a pas été publiée, Monsieur Fitouri montrait qu'en Tunisie, lorsque, en deuxième année, le français est introduit dans l'enseignement, «les enfants des familles biculturelles à dominante française» se projettent en tête des classes. Leur taux de réussite en fin de cycle primaire dépasse 95 % et ils ont le quasi-monopole des sections scientifiques dans le secondaire. Les meilleurs résultats à l'entrée dans le 2e degré sont en outre ceux d'écoles privées qui pratiquent le bilinguisme dès la 1e année du primaire. En 1985, le ministre marocain lui-même qualifiait d'injuste le système de notation utilisé pour la sélection à l'entrée du secondaire : un tiers des points pour le français, un tiers pour le calcul, un tiers pour les disciplines enseignées en arabe, ce partage «pénalise automatiquement les enfants des milieux populaires», et encore plus gravement les ruraux, monolingues en arabe dialectal.

La représentante du Liban à la conférence ministérielle de Montréal a déclaré plus généralement : «la non-maîtrise de la langue française dans les pays qui utilisent cette langue pour enseigner d'autres matières est un des plus importants facteurs d'échec scolaire et, par là, de discrimination sociale» (ACCT, 1992c, p. 273).

Pour le Mali, c'est le Président de la République lui-même, Monsieur Alpha Oumar Konaré, premier président élu démocratiquement dans ce pays, qui a tiré les conclusions les plus radicales de cette anomalie héritée du passé. Dans un article publié le 2 février 1993 par le journal *Le Monde*, il estime que son pays est «en voie de désalphabéti-

sation» et que cela est dû à son système éducatif conçu pour former des agents de l'administration coloniale et maintenu «dans son essence» depuis l'indépendance. Cette école, en effet, parce qu'elle «communique dans une langue étrangère» ne s'est jamais enracinée dans les cultures locales. C'est une «école d'exclusion». Elle a formé des cadres «qui n'ont aucune prise sur la réalité». Elle est devenue aujourd'hui «une immense fabrique de chômeurs». C'est pourquoi les parents n'envoient plus leurs enfants dans une école où ils «perdent leur âme, deviennent des toubab, des étrangers» sans utilité pour leur avenir professionnel. Et de conclure : «pour réformer ce système scolaire, il faut le casser».

À quoi, de plus radicaux ne manquent pas d'opposer que si l'indépendance, dans les années 1960, n'a servi que la classe sociale qui avait eu accès par l'école à la langue dominante, la démocratisation ne profite guère aux peuples qui parlent seulement les langues dominées malgré les changements de personnel politique intervenus dans plusieurs pays depuis 1989. D'aucuns rappellent alors que les couches populaires revendiquent moins l'école dans leurs langues que leur «droit au français». Dans le premier numéro des *Cahiers de la francophonie* que le Haut conseil de la Francophonie a publié en mars 1994, l'écrivain Henri Lopès, sous-directeur général de l'Unesco évoque ses souvenirs d'ancien directeur général de l'enseignement au Congo (p. 65-67). Ayant reçu à 30 ans les moyens de réaliser des rêves conçus dans «le militantisme fébrile du temps des études en Europe», persuadé de savoir les besoins du peuple, il proposa de rejeter la langue du colonisateur : le lingala et le kikongo devaient devenir les langues de l'enseignement au Congo.

> Les inspecteurs de l'enseignement primaire me crièrent casse-cou (...). Les parents d'élèves : nous n'avons pas besoin d'apprendre notre langue, nous la connaissons (...) pourquoi écarter les langues autres que le kikongo et le lingala? Que liront nos enfants : où sont les bibliothèques et les journaux en langues nationales? Quelle langue parlez-vous au conseil des ministres? Dans quelle langue écrivez-vous vos lois, décrets et arrêtés? Voudriez-vous par hasard nous empêcher d'accéder au français parce que c'est la langue de gouvernement? Souhaiteriez-vous en conserver le monopole pour vos enfants afin que l'exercice de l'autorité demeure dans les mains des mêmes familles? Nos voisins zaïrois ont été alphabétisés en lingala, en kikongo, en swahili et en tchiluba sous la colonisation. Ils se sont délivrés, à l'indépendance, de ce système de bantoustan.

La Francophonie africaine ne rejoindra réellement les autres aires de la Communauté francophone et même de la Francophonie du Sud qu'après avoir assuré à sa jeunesse le droit complémentaire à la langue identitaire et aux langues d'ouverture inter-

nationale (parmi lesquelles le français peut garder sa place privilégiée en fonction de l'héritage historique).

Les États francophones d'Afrique subsaharienne peuvent, à cet effet, compter sur l'aide de l'ACCT. Celle-ci a en effet élaboré un plan décennal (1990-2000) d'aménagement linguistique, qu'elle a publié en 1993 et qui vise à «organiser de manière harmonieuse (...) la coexistence du français, langue commune et facteur d'unité de l'espace francophone, et des autres langues des États francophones du Sud, dont l'existence est reconnue comme langues officielles et/ou nationales». Plusieurs structures multilatérales peuvent aider ces États à insérer leurs langues dans l'enseignement ainsi que dans d'autres secteurs comme l'alphabétisation, le développement rural, la santé, l'hygiène, le commerce, l'administration,. Concernant l'enseignement, le plan prévoit qu'en 1997 devrait être mis en place «un vaste programme d'utilisation pédagogique équilibrée du français et des langues nationales, notamment par la création d'un réseau d'échanges et de réflexion sur la didactique du français et des langues africaines et d'un cursus commun sur les matières de didactique des langues pour les instituts et écoles normales supérieures». Le Sommet de Cotonou permettra de mesurer l'état d'avancement de la réalisation de cet ambitieux projet.

Références et autres documents à consulter

ACCT (1992a). *Éducation et formation. Programmation 1992.* Rapport d'activités 1992-1993, pp. 51-62.

ACCT (1992b). *L'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue.* Bordeaux : École Internationale.

ACCT (1992c). *Actes de la Conférence des ministres de l'éducation de l'ensemble des ministres des pays ayant en commun l'usage du français*, 17-17 juin 1992. Montréal : ACCT.

ACCT (1988). *Langues nationales et français en Afrique de l'Ouest.* Centre international audiovisuel d'études et de recherches, 54.

ACCT (1986). *Français et langues nationales : convergences pédagogiques.* Paris.

ACCT (1983). *Rapport sur la rencontre «La recherche linguistique, l'emploi et l'enseignement des langues en Afrique »*, (26-30 avril 1983). Yaoundé.

ACCT (1978). *Rapport sur la rencontre «Méthodologie de l'enseignement du Kinyarwanda et du kirundi»*, (24-29 avril 1978). Kigali.

ACCT (1977). *Rapport sur la rencontre «Langues nationales et enseignement»*, (4-19 octobre 1977). Bujumbura.

ACCT-CIAVER (1992). *L'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue.* Paris.

ACCT-CIAVER (1986). *Français et langues nationales.* Convergences pédagogiques. Paris.

Bureau régional pour l'éducation en Afrique (1988). *L'enseignement des langues nationales africaines à l'école*. Presses de l'Unesco.

Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (s.d.). *Francophonie syndicale*. Montréal.

Confémen (1992). *Rapport final de l'étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire*, (Burkina Faso, Congo, Guinée, Mali, République centrafricaine, Sénégal, Togo, Tchad, Zaïre).

Confémen (1992). *Rapport général sur les travaux d'élaboration du programme minimum commun de français langue seconde*, (4-18 octobre 1992). Bouaké.

Confémen (1992). *Étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire*. Rapport final.

Confémen (1989). *Sommet de Dakar*, (24-26 mai 1989). Comité international du suivi du Sommet de Dakar.

Confémen (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*. Paris : Honoré Champion .

Confémen (1986). *Sommet de Paris*, (17-19 février 1986). Paris : La documentation française.

Confémen (1983). *Actes de l'atelier sur l'élaboration d'un guide méthodologique pour la formation des maîtres chargés de l'enseignement des langues nationales*, (20-30 juin 1983). Ouagadougou.

Confémen (1980). *Rapport général sur le séminaire des professeurs chargés de l'enseignement des langues nationales*, (17 novembre - 15 décembre 1980). Dakar.

Confémen (1979). *Compte rendu du Colloque sur la revalorisation et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs*, (3-5 octobre 1979). Bamako.

FIPF (1989). *Enseigner en français*. Colloque international du 24 et 25 juin 1989.

Haut conseil de la francophonie (1989). *La pluralité des langues en francophonie*. Actes de la Ve session, (7-9 février 1989). (Vol. 1 – *Documents*; Vol. 2 – *Actes*). Paris.

Haut conseil de la francophonie (1993). *Jeunesse et Francophonie*. Actes de la IXe session, (10-12 mars 1993). Paris.

Poth, J. (1987). *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique : guide pour la formation pratique des agents de la réforme linguistique*. Paris : Presses de l'Unesco.

Poth, J. (1984). *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique : guide pour l'information des cadres de l'enseignement*. Paris : Presses de l'Unesco.

Poth, J. (1979). *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique : guide méthodologique à l'usage des instituts de formation*. Paris : Presses de l'Unesco.

Unesco (1981). *Rapport final de la réunion d'experts en vue d'examiner le bilan international des activités concernant les langues nationales considérées comme véhicule d'enseignement.* Paris.

Unesco (1980). *Rapport final du séminaire sur les problèmes de programmation de l'enseignement en milieu bilingue ou multilingue,* (2-11 septembre 1980). Lomé.

Unesco (1977). *Rapport final de la réunion d'experts sur la scolarisation en langue maternelle,* (19-23 décembre 1977). Paris.

Unesco (1976). *Rapport final du Colloque sur les problèmes de la scolarisation en langue maternelle,* (14-18 juin 1976). Dakar.

Unesco (1951). *Rapport intérimaire sur l'utilisation, dans l'éducation, des langues vernaculaires.*

Note :

1 Voir la Conférence des ministres de l'éducation de l'ensemble des pays ayant en commun l'usage du français à la p. 209 pour ce qui concerne la Bulgarie; à la p. 269 pour ce qui concerne Sainte-Lucie.

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EN AFRIQUE SAHÉLIENNE ET LA COEXISTENCE DE SYSTÈMES EN ÉDUCATION

Mohammed AGHALI-ZAKARA
Institut national des langues et des civilisations orientales

Les pays sahéliens de l'Afrique subsaharienne sont confrontés à des problèmes éducatifs sensiblement similaires, en dépit d'une grande diversité sous-régionale, nationale et locale. Certes, la crise économique quasi-générale a un impact relativement préoccupant et les effets subséquents se manifestent avec plus ou moins d'acuité selon les degrés de solvabilité de chacun de ces pays dits «en voie de développement».

L'éducation et l'enseignement devaient contribuer, par la formation des citoyens, à promouvoir ces pays au rang des «nantis». Mais, force est de constater que ce noble objectif, préconisé depuis les indépendances de 1960, est resté un voeu pieux, face à la complexité des problèmes vécus et des politiques éducatives réellement appliquées. D'importants paramètres de la vie socioculturelle, telle que la diversité linguistique, n'ont pas été pris en compte, dans la plupart des cas, pour l'élaboration des programmes d'enseignement.

La coexistence de diverses langues véhiculant, de fait, plusieurs cultures au sein d'un même pays crée des interactions multiples. La nature de ces interactions et leurs incidences sont variables d'un pays à l'autre, selon les secteurs considérés. Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement en particulier, l'enjeu se révèle plus important. En effet, si la coexistence de ces langues semble relativement harmonieuse dans la vie quotidienne des citoyens, par contre, la pluralité linguistique est un véritable dilemme dans les systèmes d'éducation institutionnelle.

Comment résoudre ce dilemme? Est-il possible d'utiliser toutes les langues localement parlées par chaque groupe ethnique? Faut-il en privilégier quelques-unes au détriment des autres ou pratiquer la politique de marginalisation voire d'annihilation de certaines? En regard de ces questions, les pratiques varient d'un pays à l'autre en dépit de la similarité de nombreux paramètres. Afin de cerner la nature et les dimensions de ces problèmes, au-delà des déclarations d'intention, examinons plutôt, dans la praxis, les activités réellement mises en oeuvre dans deux pays sahéliens, le Mali et le Niger. De quelle manière ces pays ont-ils tenté de résoudre ces problèmes? L'étude comparée des

stratégies, retenues dans ces deux pays que l'on classe parmi les «moins nantis» montre comment ils ont développé des politiques assez comparables dans le domaine de l'éducation face à un multilinguisme de fait.

1. Les caractéristiques socio-démographiques communes

Outre leur proximité géographique, ces deux pays voisins ont un certain nombre de facteurs en commun, qui sont présentés ci-dessous, selon des données géographiques et humaines.

	Mali	Niger
superficie	1 240 192 km²	1 267 000 km²
population (1990)	8 151 000 hab.	7 779 000 hab.
densité (1990)	6,6 hab./km²	6,6 hab./km²
pop. rurale (1987)	78 %	85,1 % (1988)
pop. urbaine (1987)	22 %	14,9 % (1988)
hommes (1987)	48.87 %	49,57 % (1988)
femmes (1987)	51,13 %	50,43 % (1988)
répartition par âge	**(1985)**	**(1987)**
moins de 15 ans	43,1 %	45,9 %
de 15 à 29 ans	25,5 %	25,8 %
de 30 à 44 ans	16 %	15 %
de 45 à 59 ans	9,9 %	8,1 %
60 ans et plus	5,5 %	5,2 %
temps de doublement	25 ans	24 ans
appartenance religieuse	**(1983)**	**(1988)**
musulmans	90 %	80 %
croyances traditionnelles	9 %	20 %
chrétiens	1 %	?[1]

Les données précédentes montrent que ces pays ont une superficie égale à deux fois et demie la France, mais aux 2/3 désertiques. Chacun présente une très grande disparité régionale : la population est à 90 % musulmane, à 80 % rurale et à 20 % urbaine; elle comporte une très forte proportion de jeunes, dont 45 % ont moins de 15 ans et 26 % de 15 à 29 ans, soit 71 % de la population. Il faut aussi mentionner une prépondérance de la population féminine sur la population masculine. Le mode de vie est

sensiblement analogue dans les deux pays : nomades et pasteurs vivent d'agriculture et d'élevage au nord, ces deux activités assurant les ressources principales de survie.

Le Mali et le Niger, comme toutes les anciennes colonies françaises, ont adopté le français comme langue officielle. En dépit de cette situation, plus de 80 % des citoyens ne savent ni lire ni écrire cette langue à statut officiel dans l'administration : elle demeure étrangère pour la grande majorité des nationaux. Ce sont les langues locales, promues au statut de langues nationales, qui sont réellement utilisées par les autochtones.

2. Les langues utilisées et les langues d'usage

L'état de fait est la diversité linguistique; le français, langue officielle, est utilisé dans l'administration, alors que les langues nationales ne sont en fait que des langues d'usage. Cependant, la situation linguistique dans ces deux pays se révèle nettement moins complexe qu'ailleurs, en regard de la coexistence de centaines de langues dans d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest; ainsi, on ne compte qu'une douzaine de langues au Mali et une dizaine au Niger. Il s'agit d'un plurilinguisme local interférant avec une exoglossie, née de l'utilisation du français qui jouit d'un statut officiel.

Les statistiques des langues nationales, au Mali et au Niger, sont récapitulées ci-dessous : chaque langue correspond à une ethnie mais certaines, comme le bambara et le hawsa, sont des langues véhiculaires dont le nombre des locuteurs dépasse celui des membres du groupe.

Mali		Niger	
composition ethnique	(1983)[2]	*composition ethnique*	(1971)[3]
bambara	31,99 %	hawsa	45 %
peul	13,9 %	zarma-songhaï	21 à 22 %
sénoufo	12 %	peul ou fulfuldé	13 à 14 %
soninké	8,8 %	touaregs ou tamasheq	11 à 12 %
touareg ou tamasheq	7,3 %	kanuri	7 à 8 %
malinké	6,6 %	minorités (arabes, toubou gourmantché)	1,25 %
dogon	4 %		
dioula	2,9 %		
bobo	2,4 %		
arabes	1,2 %		
autres	1,8 %		

Rappelons que ces langues locales ou nationales sont essentiellement orales. Leur développement implique donc de les fixer par écrit en vue de leur emploi dans l'enseignement et l'éducation.

La situation linguistique au Mali, décrite par divers auteurs dont Adama (1980) et Doumbia (1990), peut se résumer à une douzaine de langues : bamananka (bambara), fulfuld*é* (peul), sonoy (songhaï), tamasheq (touareg), soninké, dogo-so (dogon), syena-minianka, bwamu, bozo, samo, wolof, maure. Comme le précise Adama, «certaines langues (bambara, peul) ont un caractère polyfonctionnel et jouent le rôle de langues véhiculaires entre les différentes nationalités; d'autres, à caractère monofonctionnel, sont le véhicule d'usage normal dans le cadre presque exclusif d'une nationalité (dogon, bozo)».

Au Niger la diversité linguistique est relativement plus restreinte. On compte cinq langues nationales : le hawsa servant de langue véhiculaire pour environ 70 % de la population nigérienne, le zarma-songhaï, la tamasheq (touareg), le fulfuldé (peul), le kanuri, auxquelles s'ajoutent les langues des communautés minoritaires des toubous, des arabes et des gourmantchés.

3. Le plurilinguisme et les politiques éducatives

Le Mali et le Niger on• opté politiquement pour la promotion des langues nationales. Aussi, plusieurs décisions ont-elles été prises en vue d'assurer leur développement .

La première mesure prise a été l'adoption d'un alphabet officiel en 1967, pour noter ces langues. Ce premier alphabet latin aménagé a été retenu pour la notation de quatre langues maliennes à vocation ouest-africaine (bambara, fulfuldé, songhaï et tamasheq) et de cinq langues nationales nigériennes (hawsa, zarma-songhaï tamasheq, fulfuldé et kanuri). Dans une seconde phase, une dizaine de langues maliennes ont bénéficié d'un alphabet. Actuellement, toutes les langues nationales de ce pays en sont dotées.

De plus, pour assurer l'alphabétisation des adultes, une institution a été créée au Mali, le Centre national de l'alphabétisation fonctionnelle (CNAF). C'est dans ce centre que furent élaborés les premiers documents de base indispensables à la maîtrise des éléments morphosyntaxiques et lexicaux des langues. Des supports pédagogiques y sont confectionnés. Ainsi débute la recherche fondamentale, parallèlement aux activités à visée pragmatique. Depuis 1975, le CNAF s'est développé pour devenir une institution plus importante : la Direction de l'alphabétisation nationale fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DANAFLA). Cette institution comporte une division de la Recherche linguistique et pédagogique, ayant pour mission «d'entreprendre et d'approfondir toutes les recherches utiles à la transcription et à l'utilisation des langues nationales maliennes dans les différents systèmes d'éducation scolaire et extra-scolaire».

Parmi les objectifs des nouvelles orientations visant les divers groupes linguistiques, on peut relever quelques activités à mener en priorité, à savoir :

- constituer une bibliographie exhaustive
- rassembler tous les textes disponibles pour les publier
- définir des plans de recherche, esquisser des méthodologies de travail
- étudier et procéder à l'étude linguistique des diverses langues
- former des cadres et des formateurs.

3.1 Le bilan de l'expérience malienne

En 1978, le séminaire national sur l'éducation au Mali adoptait une résolution demandant aux services compétents de préparer et de réaliser l'introduction des langues nationales dans le cursus scolaire.

En 1979, la DANAFLA ouvrit quatre écoles expérimentales, le bamananka servant de «médium» d'enseignement fondamental. Les critères retenus étaient :

- l'accord des populations
- l'accessibilité facilitée en toute saison
- la non-existence d'écoles classiques
- l'acquis, par le village, d'une bonne expérience d'alphabétisation.

Cette expérience s'est étendue ensuite aux autres langues nationales maliennes. La mise en place de ces institutions, et les activités menées par ceux qui y étaient impliqués, ont donné des résultats appréciables en dépit de l'insuffisance des moyens. Ainsi, selon Doumbia (1990), le bilan fait apparaître : qu'une dizaine de langues nationales ont été dotées d'un alphabet officiel; que sept langues nationales sont utilisées dans l'alphabétisation des adultes (bamananka, fulfuldé, sonoy, tamasheq, soninké, boomu, dogo-so); que quatre ont été introduites comme matière d'enseignement fondamental (bamananka, fulfuldé, sonoy, tamasheq) et que quatre sont utilisées dans l'enseignement fondamental (bamananka, fulfuldé, sonoy, tamasheq).

Cependant, seule une évaluation minutieuse, langue par langue, permettrait de mesurer réellement le progrès accompli, car les différentes langues ne sont pas au même niveau de développement, en raison de l'absence de cadres formés. Ainsi, au

Mali, le bambara se situe en haut de l'échelle avec un grand nombre de publications, de documents pédagogiques divers, de journaux, de livres, de lexiques.

3.2 Le bilan de l'expérience nigérienne

L'évolution de la situation du Niger, sur le plan de la promotion des langues nationales, est assez semblable à celle du Mali. Plusieurs activités y ont été parallèlement menées afin de produire des outils pédagogiques servant de supports aux actions éducatives favorisant l'emploi de chacune des cinq langues nigériennes (hawsa, zarma-songhaï, tamasheq, fulfudé et kanuri).

Dans cette optique, et en vue de répondre aux besoins impérieux concernant la recherche, la formation et les applications pratiques en éducation, diverses institutions et structures furent créées :

- L'Institut national de documentation et de recherche appliquée (INDRAP) est l'organe de la conception, de la production et de la diffusion des supports pédagogiques, destinés aux élèves, aux enseignants et aux formateurs. Cette institution est aidée depuis 1976 par le Groupe de recherche et de réflexion pour la promotion des langues nationales;

- le Centre de formation des cadres d'alphabétisation (CFCA) est spécialisé, pour la sous-région, dans la formation en langues nationales africaines et dans le suivi de leur perfectionnement;

- l'Institut de recherche en sciences humaines (IRSH), dépendant de l'Université de Niamey, participe à la production de travaux de niveaux universitaires (mémoires, thèses);

- le Centre de recherche en tradition orale (CRDTO) s'est particulièrement spécialisé dans la production de travaux écrits à partir de la littérature orale (récits historiques, contes, poésies...). Ces publications constituent des éléments de la documentation grise. L'IRSH a l'une des rares bibliothèques bien tenue où l'on peut consulter facilement de nombreuses publications concernant toutes les langues nationales

- le Centre d'études linguistiques et historiques par tradition orale (CELHTO), institution de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), siégeant à Niamey, produit aussi des textes issus de différentes langues nationales à partir de la littérature orale.

Dans ces deux pays, il ressort que les institutions et les structures spécialisées, nationales et internationales, participent officiellement à la promotion des langues africaines, tant par la recherche que par leur emploi dans l'éducation.

4. Le plurilinguisme et la coexistence des systèmes d'éducation

Afin de mieux comprendre les efforts réalisés dans les pays sahéliens concernant l'éducation et l'enseignement, examinons particulièrement l'expérience nigérienne.

On y constate, comme au Mali, la coexistence de cinq systèmes d'éducation qui fonctionnent en parallèle ou en complémentarité :

- le système classique d'enseignement officiel, en français;
- le système d'enseignement franco-arabe (médersa);
- l'éducation traditionnelle, non formelle;
- l'alphabétisation des adultes en langues nationales;
- l'enseignement expérimental en langues nationales.

Considérons d'abord les deux premiers :

- **le système classique d'enseignement officiel** en français fonctionne sur le même mode que celui de la France. Il donne accès au secondaire et au supérieur. Il fut pendant deux décennies celui qui ouvrait toutes les portes de la réussite socio-économique.
- le **système franco-arabe** dispense un enseignement dans les deux langues (arabe et français). Il bénéficie de l'aide des pays arabes et semble prisé par de nombreux ruraux en raison de l'importance sociale de l'Islam.

Les trois derniers systèmes utilisent essentiellement les langues nationales :

- **l'éducation traditionnelle** a toujours été dispensée dans les langues maternelles. Il s'agit en fait d'une éducation informelle ayant des objectifs et des finalités assez bien déterminés, à savoir : assurer une formation adéquate à tous les membres de la communauté afin qu'ils soient capables de subvenir à leurs besoins et de vivre en harmonie dans la société, selon les principes implicitement acceptés par tous. Dans ce processus d'éducation, il n'y avait pas d'enseignants au sens propre du terme : la tâche d'éducation incombait à tous les aînés de la communauté qui assurent l'acquisition des techniques et du savoir-faire dans tous les domaines. En résumé, il s'agissait d'un enseignement oral reposant sur différentes techniques de mémorisation et, pour la langue tamasheq (touareg) qui possède sa propre écriture, il y avait une initiation à cette écri-

ture dont les caractères de l'alphabet (les tifinagh) constituent le support originel.. Ce processus très souple a fonctionné avant et pendant la période coloniale. Durant cette dernière période, l'éducation traditionnelle a été dévalorisée et marginalisée en raison des objectifs poursuivis par le système d'enseignement français imposé par les responsables de l'administration.

- **l'alphabétisation des adultes** consiste en un enseignement institutionnel réservé à des adultes et à des adolescents qui n'ont pas été scolarisés, ou trop peu, afin qu'ils acquièrent les rudiments leur permettant d'accéder à l'information écrite dont le contenu constitue une part importante des orientations du développement socio-économique. Cette entreprise exigea de former des animateurs pour les centres d'alphabétisation en milieu urbain et rural et d'élaborer des documents didactiques ainsi que des brochures de vulgarisation susceptibles de répondre aux orientations définies par les autorités nationales. Ayant à résoudre d'emblée de nombreux problèmes, les encadreurs eurent recours, au tout début, à des documents calqués sur les syllabaires scolaires de l'enseignement classique, puis la situation évolua entre 1960 et 1972. En effet, en 1966, c'est à la demande des pays intéressés, dont le Burkina-Faso, le Mali et le Niger, que l'Unesco organisa à Bamako une conférence recommandant l'emploi d'un alphabet latin pour toutes les langues de la sous-région, avec des aménagements pour les phonèmes spécifiques de chaque langue.

La formation du personnel enseignant est restée assez aléatoire et empirique. Au cours des dix premières années, hormis quelques stages, les animateurs des centres d'alphabétisation étaient formés sur le terrain : il s'agissait le plus souvent d'enseignants exerçant à plein temps dans les écoles primaires classiques ou d'agents de l'animation rurale. Ils dispensaient les cours d'adultes le soir dans les bâtiments de l'école ou dans des locaux de fortune. Depuis 1976, le Centre de formation professionnelle d'animateurs (CFPA) assure la formation des formateurs pour l'ensemble des langues nationales de la sous-région sahélienne.

Les documents de travail à l'usage des centres d'alphabétisation se sont progressivement améliorés et adaptés à cet enseignement spécifique qui devait faire accéder des adultes à la maîtrise de la lecture et de l'écriture des langues diverses. Les documents de vulgarisation élaborés pour répondre aux diverses orientations sont de deux types. Ce sont d'abord des brochures visant un objectif fonctionnel concernant le secteur de l'élevage (amélioration du cheptel, protection des pâturages...), de l'agriculture (production en zone sédentaire...) ou de la santé (hygiène, protection contre les maladies...). Certaines brochures contiennent des textes relatifs au civisme ou des infor-

mations politiques ou culturelles (textes de littérature orale en prose ou en vers). Tous les textes sont écrits en caractères latins et certains, chez les Touaregs, ont aussi une version en *tifinagh*, mais plus rarement que dans certains documents de la presse locale ou régionale.

Par ailleurs, un autre support comprenant des textes en touareg destinés aux adultes est celui de la presse nationale. On distingue *Sahel Hebdo*, organe d'information nationale et internationale rédigé en français et comprenant quelques pages dans deux ou trois langues nationales. Les sujets traités ne reflètent pas le contenu du journal car il s'agit le plus souvent de la réédition de thèmes déjà mentionnés pour les brochures. Par contre, la presse rurale concerne plus directement et plus globalement toutes les langues, dans les périodiques *Gangaa* et *Albishirinka* : le premier contient des articles dans les cinq langues nationales ainsi qu'en français, mais le second est essentiellement bilingue hawsa/touareg. Les textes touaregs sont écrits en caractères latins (alphabet officiel) et en *tifinagh*; cette double graphie vise à élargir l'audience du journal vers ceux qui ne fréquentent pas les centres d'alphabétisation. Il existe aussi un petit journal rural *Isalan dagh tamajaq*, uniquement en touareg, dont la plupart des articles sont présentés dans les deux graphies. Ces journaux apportent des informations et constituent des exercices de lecture sur des sujets variés dont l'actualité peut être un stimulant. On peut seulement regretter que ces outils de formation et d'information paraissent trop irrégulièrement.

- **l'enseignement expérimental en langues nationales** : c'est dans les années 1970 que furent esquissées les grandes lignes du projet de l'enseignement des langues nationales. Cela se concrétisa par la création d'écoles primaires expérimentales dans les régions à forte densité de locuteurs de chacune des langues. L'objectif visait à la fois la formation des individus et la promotion institutionnelle des langues africaines. La première école expérimentale en hawsa a ouvert ses portes à Zinder en 1973. D'autres écoles expérimentales, dans les quatre autres langues, suivirent à partir de 1976. Ainsi, en 1979-80, eut lieu la première rentrée scolaire dans une école expérimentale en touareg à Gofat, près d'Agadez, dans le nord du pays. Mais la mise en place de cette nouvelle structure ne s'accompagna pas de la formation spécifique des enseignants, ni de la fourniture de matériel pédagogique indispensable, ni d'un programme suffisamment défini. De plus, bien des familles ne comprenaient pas l'intérêt de cet enseignement considéré comme marginal au regard de l'enseignement classique. Pour palier les insuffisances mentionnées, des actions furent régulièrement menées : stages de formation et de recyclage des enseignants, élaboration de manuels, séminaires de réflexion et d'évaluation des actions en cours.

En dépit des multiples obstacles inhérents à toute innovation éducative, on constate cependant une amélioration notable et progressive des supports pédagogiques, parallèlement à l'augmentation des effectifs scolaires. Ainsi en 1989 l'exemple nigérien montre qu'il existe, en touareg, cinq écoles primaires expérimentales fréquentées par quatre-cent-soixante-dix élèves. Une évaluation effective de l'ensemble des écoles expérimentales reste à faire pour en mesurer les résultats, y compris celui de l'impact social.

Parallèlement aux méthodes traditionnellement employées, des expériences ont été également menées avec le support des technologies nouvelles que sont la radio et la télévision en éducation : si l'éducation traditionnelle se servait exclusivement des supports de la vie quotidienne dans son action, aujourd'hui l'éducation institutionnelle dispose de véritables moyens modernes. Véhicules d'information nationale et internationale, ces technologies nouvelles participent à la formation des adultes et des adolescents non-scolarisés.

Dans les années 1960, les radio-clubs ont permis de faire dialoguer en langues nationales des habitants de régions très éloignées l'une de l'autre : les débats portaient généralement sur des thèmes socio-économiques, politiques ou d'intérêt commun. De plus, Alpha-télé produit et diffuse en 1981-82 des émissions incitant le public cible à maîtriser la lecture et l'écriture pour favoriser son insertion dans le monde contemporain. Des émissions de sensibilisation montrent les aspects bénéfiques de l'enseignement qui «chasse l'ignorance» cause de bien des maux : «l'ignorance est plus sombre que l'obscurité de la nuit noire» dit un proverbe devenu familier.

5. La formation, l'enseignement et la recherche

En vue d'assurer l'encadrement de l'enseignement des langues nationales dans les centres d'alphabétisation et dans le primaire, on organise des stages nationaux et régionaux (pour le Burkina-Faso, le Mali et le Niger) et des stages de formation de formateurs ainsi que des séminaires de réflexion. Les dernières rencontres ont eu lieu à Niamey en 1984 et à Bamako en 1985 autour du problème d'harmonisation de l'écriture officialisée en 1966.

Outre les stages nationaux de formation, qui se déroulent tous les ans au Mali et au Niger, il faut mentionner l'existence de projets régionaux initiés par des organismes internationaux tels que celui de la formation de jeunes chercheurs. C'est dans cette perspective que l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) a organisé à Niamey en 1986 un stage de formation intensive et graduée d'enquêteurs-transcripteurs sur la tradition orale touarègue. Des actions similaires ont été réalisées pour les autres langues nationales afin de favoriser le passage de l'oral à l'écrit en établissant des docu-

ments «acceptables» ne relevant pas pour autant de la recherche, et qu'on classe dans la «documentation grise».

Au Mali, depuis quelques années, les langues nationales font l'objet de travaux et de mémoires de fin d'études à l'École normale supérieure de Bamako, à l'Université de Niamey, le département de linguistique dispense un enseignement de langues nationales qui est à l'origine de mémoires de maîtrise. Des travaux de recherche sont également diffusés par l'Institut de recherches en sciences humaines (IRSH/ Université de Niamey) et par le Centre d'études linguistiques et historiques par tradition orale (CELHTO/A).

Conclusion

Les pays sahéliens, Mali, Niger et Burkina-Faso, qui ont adopté des politiques éducatives plurilingues, ont tenu compte du multilinguisme de fait qui les caractérisait. Les politiques mises de l'avant s'inscrivent dans un programme global de restructuration de l'enseignement, dans chacun des états, en vue de promouvoir les langues nationales qui participent à part entière à l'affirmation de l'identité des peuples coexistant sur un même territoire.

C'est dans cette tentative difficile de concilier l'héritage culturel dans sa diversité et les acquis irréversibles de la modernité que les institutions spécialisées se devaient d'apporter une aide efficace et indispensable à l'enseignement et à l'éducation.

Une politique plurilingue de cette nature permet de consolider l'unité de la nation sans marginaliser certaines minorités dont les membres se considèrent comme des citoyens à part entière. Il incombe ainsi à l'éducation plurilingue et pluriculturelle de relever ce défi en assurant une coexistence harmonieuse entre les peuples en dépit de leur diversité originelle.

Références et autres documents à consulter

Adama, O. (1980). Les langues africaines dans l'éducation au Mali. Dans *Éducafrica*, pp. 67-77. Dakar : BREDA.

Aghali Zakara, M. (1982). De la langue orale à la langue écrite, l'expérience nigérienne. *Actes de la table ronde sur les littératures orales*, juin 1979, pp. 9-23. Alger : Office de publications universitaires.

Aghali Zakara, M. (1983). L'enseignement des langues africaines par la télévision, l'expérience nigérienne. Dans *Bulletin des études africaines*. Paris : INALCO, Vol. I, pp. 3-14.

Aghali-Zakara, M. (1992). *Psycholinguistique touarègue, interférences culturelles*. Paris : INALCO.

Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York : Mc Kay

Debeauvais, M. (1978). *La communication des innovations éducatives : propositions pour un programme international d'aide aux innovations en vue de diffuser leurs résultats*. Genève : Unesco/BIE, p. 59.

Doumbia, B. (1990). Les problèmes liés à l'écrit français par rapport à la tradition orale chez les adultes. *Actes du Colloque sur les cultures et les subcultures de l'oral et de l'écrit dans les pays de la francophonie*, pp. 89-90. Paris : Université Paris Nord, Unesco.

Encyclopédia Universalis. (1991). *Les chiffres du monde*, pp. 327-356.

Annuaire économique et géographique mondial (1992). *L'état du monde*. Paris : La Découverte, pp. 256-258.

Groupe de recherche et de réflexion pour la promotion des langues nationales (1977). *Une année d'existence 1976-1977*. Niamey : GRPLN.

Hautecoeur, J.-P (1986). *Langues, école, culture et analphabétisme, ALPHA 86*. Dans Hautecoeur, J.-P. (dir.), *Recherche en éducation*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Hautecoeur, J.-P (1992). *Recherche en alphabétisaion, ALPHA 92*. Hambourg/Québec : Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Lê Thành Khôi. (1991). *L'éducation : culture et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Sow, A. I. (1967). *Langues et politiques de langues en Afrique*. Paris : Unesco/Nubia.

Unesco. (1953). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris : Bucher, C.J. / Lucerne, S.A.

Notes :

1 Donnée non disponible pour l'année 1988.

2 Source : Encyclopédia Universalis (1991), p. 327; Annuaire économique et géographique mondial (1992), pp. 256-258.

3 Source : Encyclopédia Universalis (1991), p. 356; Annuaire économique et géographique mondial (1992), p.13.

ENSEIGNER LE FRANÇAIS EN AFRIQUE : UN DÉFI POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Monique LEBRUN
Université du Québec à Montréal

> Le fait que le français est à la fois objet et moyen d'enseignement (en Afrique) devrait inciter à définir des démarches plus globalisantes. Pour l'école primaire, notamment, il y aurait lieu de concevoir des outils didactiques qui permettent de mener de front des apprentissages linguistiques et cognitifs à partir d'une analyse précise des besoins des enfants selon les contextes dans lesquels ils vivent. (Cuq, 1991, p.5).

En vertu des programmes de coopération universitaire, le Québec qui prend dans certains cas, le relai de pays européens, anciennes mères-patries coloniales telles la France et la Belgique, reçoit, depuis environ une vingtaine d'années, des étudiants africains qui viennent y compléter des diplômes de deuxième et de troisième cycles en didactique du français. Force est de reconnaître que nos universités, oscillant tantôt du côté de la langue maternelle, tantôt de celui de la langue seconde, ont un peu de difficulté à définir un curriculum adéquat pour ces étudiants. De plus, on ne perçoit pas immédiatement la nécessité de leur assurer une formation en psychologie cognitive, pourtant essentielle à l'heure où la didactique des langues se tourne résolument vers une approche interdisciplinaire et vers une prise en compte par l'apprenant de son propre apprentissage.

Je crois personnellement que la meilleure formation que nous puissions donner à ces spécialistes africains passe par une réflexion sur ce qu'est la langue d'enseignement par rapport aux deux concepts que sont la langue maternelle et la langue seconde. Il convient également, à la lumière de ces définitions, de se demander quelles seront les approches et démarches permettant de prendre en compte la langue maternelle (ici appelée «langue nationale»). Notre exposé comprendra donc trois parties, soit, une description sommaire du contexte scolaire africain, la définition des concepts ci-dessus mentionnés, en fonction des situations spécifiques que sont le bilinguisme ou la diglossie, et enfin, une explication des approches les plus prometteuses en didactique des langues pour l'Afrique, approche tenant compte de l'avis des experts internationaux (ex. : la Con-

férence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français (Confémen) et l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT)).

1. Une école en état de crise

Bien que l'école africaine accapare entre 25 % et 30 % des budgets des différents états et que les accords de coopération internationale lui injectent sans cesse des subsides, elle connaît une grave crise depuis le début des années quatre-vingt. On peut même parler de déscolarisation, en raison de la diminution des inscrits à l'entrée de l'école primaire et de l'accroissement du nombre d'abandons. Même l'émergence d'un réseau privé ne réussit pas à contrer les déperditions. Pareillement, on assiste à une désaffection de la profession enseignante. C'est au point où on peut craindre une désintégration du système, nous dit Dumont (1993), qui envisage quelques causes possibles du phénomène : l'inadaptation de l'école aux besoins, l'inadéquation des contenus, l'absence de discussion sur la place relative des langues nationales dans le système éducatif, le passage trop rapide à l'écrit.

Pourtant, l'école «à la française» date de très longtemps, en Afrique. Champion (1986) mentionne que, dès leur arrivée, les Français ont tenu à scolariser les élites. Seuls les tenants de l'école islamique ont résisté. Alors que les Allemands, les Anglais et les Belges choisissaient une scolarisation en langues nationales, souvent une langue de communication supra-régionale, c'est en français que les populations s'initièrent à l'écrit en Afrique coloniale du centre et de l'ouest. Depuis les indépendances des années soixante, les études descriptives sur les langues africaines se sont multipliées, entre autres au prestigieux Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD) , mais les résultats sur les choix linguistiques des systèmes éducatifs africains n'ont pas, jusqu'à maintenant, été très probants.

Selon Houis (1971), il existerait trois situations de langage en Afrique francophone : a) celle où la langue française est très majoritaire sur une grande partie du territoire, les autres étant minoritaires et diversifiées (le cas de quelques grandes villes africaines telles Dakar et Abidjan); b) celle où le français est l'une des langues officielles (le cas de plusieurs pays, même si certains, comme Madagascar, de 1972 à 1985 ont éliminé le français de leur vie administrative et scolaire); c) celle où le français existe conjointement avec d'autres langues qui peuvent être officielles ou véhiculaires (le cas du sango en Centrafrique et du wolof au Sénégal).

Quant aux situations pédagogiques, elles varient également. Dans certains états, on n'enseigne qu'en français, ou presque, malgré des déclarations d'intention d'intégration des langues nationales (ex. : le Sénégal). On retrouve diverses variétés

d'enseignement bilingue selon le statut des langues nationales impliquées dans d'autres pays comme le Zaïre ou le Mali. Une troisième voie est celle de l'enseignement en langue nationale, avec insertion progressive du français comme objet d'enseignement, voie que pratiquent des pays tels que le Rwanda et le Burundi, où, il existe, il est vrai, une seule langue nationale et non, comme ailleurs, une mosaïque linguistique. Certains pays, comme la Guinée, ont renoncé au français au profit des langues nationales, quittes à y revenir au bout de quelques années d'échec.

Selon Poth (dans Champion, 1986), si la langue maternelle est la langue d'enseignement, il convient de la standardiser et de la codifier. Si la langue d'enseignement est autre que la langue maternelle (soit ici, dans la plupart des cas, le français) :il faut vérifier le degré de familiarité qu'en ont l'élève, le milieu familial et l'enseignant lui-même. À ce propos, l'enquête de l'Institut de recherche sur l'avenir du français (IRAF), réalisée en 1985, mentionne que 5 % à 6 % des habitants des anciennes colonies belges sont locuteurs francophones, contre 10 % à 11 % en Afrique équatoriale (ex.: Cameroun), et 19 % dans des pays tels que le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Togo (Kalflèche, 1988). Une enquête récente réalisée au Togo (Jarousse et Mingat, 1992) insiste sur la nécessaire distinction à faire entre le milieu urbain et le milieu rural. De plus, elle montre que des parents parlant français seront davantage portés à acheter des livres de lecture à leur enfant. Quant aux enseignants, on s'accorde à dire que leur degré de maîtrise du français est inférieur à ce qu'il devrait être et que, souvent mutés en début de carrière dans des écoles de brousse, il arrive qu'ils ne parlent même pas les langues régionales. C'est le cas par exemple de près de 24 % d'entre eux au Togo (Jarousse et Mingat, 1992).

Pour compléter ce tableau, il conviendrait de souligner la pléthore des effectifs par goupe-classe. Tous les observateurs s'entendent sur des chiffres allant d'environ 70 à plus de 100 élèves par classe, dont très souvent, à peine le tiers possède un manuel. L'enseignant en est réduit à dicter un texte au tableau et à le faire copier sur l'ardoise. On comprend dès lors que les méthodes pédagogiques soient réduites à leur plus simple expression.

2. Le statut politique et psycho-social du français en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme

Dans les pays africains, le français est incontestablement, malgré son ancrage historique, une langue exogène. On pourrait peut-être même parler, selon la terminologie de Lambert (1981), de situation de «bilinguisme soustractif», où la langue (les langues...) maternelle est non valorisée socialement, par opposition à une langue se-

conde, outil de promotion sociale. Vaudrait-il mieux parler de situation de diglossie, où les langues, la dominante et la dominée, se répartissent socialement les emplois? Certains (Dumont, 1990; Cuq, 1991) vont même jusqu'à employer le terme d'«interlangue». Rappelons ici, reprenant Besse et Porquier (1984), que l'interlangue est un système approximatif, intermédiaire, de compétences et de performances, caractérisé par son instabilité, perméable à des généralisations et évolutif en fonction des situations de communication. Le français africain peut être considéré comme une interlangue si son apprentissage se fait de façon naturelle et non institutionnelle, à l'échelle individuelle. Le français de l'école n'est en aucun cas une interlangue, tout au plus un français régional marqué par les africanismes.

Par contre, on pourrait peut-être dire que c'est un «interlecte», nous suggère Dumont (1990), marqué par la stabilité phonologique et sémantique, mais au statut sociolinguistique encore problématique à cause de la stigmatisation du français dit africain dans certains milieux. Celui-ci rendrait compte de l'identité collective africaine au plan lexical et discursif (ex. : l'amour de la redondance et de l'emphase, la tendance à la métaphorisation). Wald (1989) va dans le même sens en parlant de «vernacularisation du français africain» par constitution d'agrégats sociaux de locuteurs stables, et ceci, malgré la pression de la norme scolaire. Gardy-Lafont (1981) va même jusqu'à évoquer un processus de fétichisation du français : il s'agit moins de s'en servir que de l'exhiber avec virtuosité.

Pour Cuq (1991), le cas africain permet d'éclairer le phénomène d'émergence d'un nouveau champ didactique, celui de la langue seconde (désormais L2), distinct de celui de la langue étrangère. Dans une définition externe de cette L2, il fait entrer la reconnaissance officielle par les états, malgré la méconnaissance que peut en avoir une bonne partie de la population. À ce statut juridique s'ajoute un statut social privilégié. En Afrique, le français serait donc une L2, soit une langue étrangère à statut particulier, état de fait reconnu particulièrement dans l'enseignement, où son apprentissage contribue significativement au développement cognitif et à la promotion académique par son apport informatif. Pour Cuq (1991) comme pour Vigner (1987), la langue française devient dès lors davantage un outil d'information que de communication, un levier d'action sur le monde, point de vue qui a son importance quand arrive le temps de choisir une méthode d'enseignement, comme nous allons le voir plus loin.

On en vient ici à distinguer «langue matière» et «langue-outil», à envisager la notion de «langue de scolarisation», ainsi définie par Vigner (1992, p. 40) : «une lan-

gue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement psychologique et social des élèves».

Est-ce à dire que cette langue devient la langue de base pour la communication? C'est là une erreur qu'ont commises certains didacticiens, oubliant que l'élève africain a déjà sa langue maternelle pour communiquer. L'usage du français est donc très restreint, en Afrique, aux besoins scolaires. Ainsi que le démontre une enquête de la Confémen (1991, dans Vigner, 1992), le français est utilisé à 95,95 % avec le maître, en classe, à 47,89 % avec le maître hors de la classe, à 48,76 % avec les copains, dans la cour de l'école, à 21,18 % hors de l'école, à 20,33 % avec le père, à 19,73 % avec les frères et soeurs, à 10,46 % avec la mère, à 14,11 % par les parents entre eux. On voit donc ici que le français est surtout, en Afrique, un outil scolaire de type informatif, et c'est la raison pour laquelle il doit faire l'objet d'un enseignement structuré.

3. Quelles méthodes, quelles approches faut-il privilégier, dans l'enseignement du français comme langue de scolarisation?

La variété à enseigner est évidemment le français standard et non une variété surnommée. Cependant, cette norme doit être révisée localement, nous dit Dumont (1990) de façon à inclure les particularismes africains, surtout en matière de lexique. D'ailleurs, sur ce point, des répertoires existent depuis quelques années (Luméka, 1972) et l'ACCT continue à entreprendre des travaux à travers plusieurs pays d'Afrique. Selon Dumont (1990), les nouveaux lexèmes acceptés devront répondre à trois critères : ceux de l'utilité, de la conformité à l'esprit de la langue et de la vitalité. Il nous rappelle qu'il faut craindre à cet égard le refus des élites noires qui se piquent de bien parler.

Le type de compétences langagières à développer est composite et va des compétences purement linguistiques, ce qui inclut la grammaire, aux compétences culturelles et pragmatiques, que l'on a trop souvent oubliées dans les anciennes méthodes. S'il faut laisser une large place à l'oralité en début de parcours, particulièrement à travers des situations authentiques de communication, on ne saurait trop insister sur la place privilégiée que doit très tôt occuper l'écrit, pour les fins informatives déjà mentionnées. Il convient également de partir des besoins des élèves .

L'Afrique, malheureusement pour elle, a connu tous les avatars des méthodes d'enseignement des langues, des *Mamadou et Binéta*, méthode syllabique des années trente, aux méthodes communicatives, en passant par les méthodes audiovisuelles utilisant les figurines, la radio, la télévision, toutes méthodes basées sur des théories linguistiques de l'heure (ex. : distributionalisme, structuralisme). La méthode audiovisuelle du Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) a été

particulièrement prégnante, avec ses images, ses dialogues, ses exercices de répétition, sa pédagogie basée sur les fautes et les types d'interférence, mais relativement peu ancrée, au plan socioculturel et davantage axée sur la production que sur la compréhension, surtout à l'écrit. On remet aujourd'hui de plus en plus en question l'analyse des erreurs et l'on est devenu prudent sur la question de l'interférence. On préfère parler de la dimension cognitive et intériorisée des transferts.

Reprenant une position de l'Unesco remontant à la conférence d'Abidjan de 1966, il semble bien que les états africains d'aujourd'hui, sous l'impulsion de l'ACCT et de la Confémen, se dirigent vers la promotion des langues africaines dans l'enseignement, et ceci, afin de vaincre un criant problème d'analphabétisme et de lutter contre une éventuelle acculturation. Cette position suppose que l'on normalise la transcription de ces langues et que l'on en fixe l'orthographe, que l'on rédige du matériel pédagogique *ad hoc* qui tienne compte du milieu culturel et que l'on forme les maîtres, entre autres aux plans linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique.

Je privilégie personnellement une approche de pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde qui est celle de l'ACCT (Couet et Wambach, 1992). Depuis plus de vingt-cinq ans, cette approche, appelée «pédagogie de la convergence», est appliquée à l'échelle expérimentale avec des résultats probants. Centrée sur l'apprenant, elle part d'une approche globale de la langue et mise sur la réussite. On prévoit deux étapes dans l'apprentissage de la langue : d'abord, la libération de la parole par des activités d'expression corporelle et musicale et par un «bain de langue», puis, la construction et la structuration du discours par des dramatisations verbales, une écoute plus sophistiquée, une appropriation de la lecture et une production d'écrits. La langue maternelle est d'abord la seule utilisée, puis la langue seconde, le français, s'insère peu à peu, surtout vers la fin du 2e cycle de l'élémentaire.

Il faut faire remarquer que cette approche suppose que les développements cognitif et langagier vont de pair, les premiers apprentissages s'appuyant sur le vécu et étant faits dans le milieu socioculturel et dans la langue d'origine. Plus tard, la seconde langue devient à la fois langue de scolarisation et objet linguistique en soi à l'étude. Snow, Met et Genesse (1989) dans leur analyse de type cognitif de l'immersion au Canada, font remarquer que, dans pareil cas, les objectifs langagiers obligatoires du curriculum disciplinaire sont ceux nécessaires au développement, à la maîtrise et à la communication de la matière. Ils sont à la fois structurels (ex. : catégories verbales, préceptes rhétoriques) et fonctionnels (ex. : habiletés intellectuelles telles que la prise de notes, l'art de questionner, de répondre, de raconter, de persuader).

Je crois enfin, que si l'on gagne, en début de scolarité et jusqu'au début de l'enseignement secondaire, à miser sur des apprentissages langagiers contextualisés, il faudra, par la suite, afin de donner au français son véritable statut de langue de scolarisation, passer aux apprentissages décontextualisés. Ceux-ci mettent une distance entre l'émetteur et le récepteur. Ils dépersonnalisent le premier et favorisent la complexité syntaxique, la permanence de l'information et la construction de l'argumentation de façon autonome (et non interactive) tout en sollicitant un haut niveau de cohésion, qui conduit dès lors, au raisonnement verbal abstrait et au jugement métalinguistique (Tannen, 1982).

Encore faut-il que les enseignants africains se montrent à la hauteur de la tâche. Il s'agit de conjuguer, à une solide formation linguistique et psychocognitiviste déjà évoquée, une sensibilisation aux approches pédagogiques visant l'intégration des matières, le travail interdisciplinaire avec des collègues, particulièrement au secondaire, et une ouverture aux ressources de l'enseignement en grand groupe, point de vue ici à ce point important qu'il vient de faire l'objet d'une étude de la Confémen (1992).

Quant au matériel pédagogique, il se distanciera de celui utilisé en langue seconde par son ancrage spécifiquement africain (ex. : la priorisation des textes du terroir), dans une optique d'enculturation, sa démarche progressive et ferme vers l'écrit, son souci pour l'intégration des disciplines, son choix d'une norme linguistique africaine, spécialement à l'oral, sa prise en compte des capacités cognitives de l'apprenant et de leur structuration. Les didacticiens africains collaborent déjà avec des maisons européennes en ce sens : on peut ici mentionner les manuels édités par Édicef et dont les standards de qualité sont élevés.

Conclusion

L'enseignement du français comme langue de scolarisation en Afrique suppose donc, à notre avis, une collaboration entre didacticiens des langues maternelle et seconde, de même qu'une prise en compte des processus psychopédagogiques de l'apprentissage. Les langues africaines ont déjà gagné la bataille idéologique contre le français. Il s'agit maintenant d'en remporter une autre : celle de l'insertion graduelle du français comme langue de scolarisation venant après les langues nationales. Le défi n'est pas simple, la rénovation méthodologique s'inscrivant dans la problématique beaucoup plus large des questions de société : il ne s'agit pas seulement de discuter de véhicules de transmission de savoir, mais également de la nature de ce savoir et des spécialistes chargés de le transmettre. Et, juste retour des choses, on peut croire, avec Dumont (1993), que les Africains imprimeront à leur français des marques rhétorico-pragmatiques qui

constitueront, pour nous de la francophonie, leur apport le plus précieux à notre langue commune.

Références

Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier, collection LAL.

Champion, J. (1986). *Langage et pédagogie en France et en Afrique*. Paris : Anthropos.

Confémen (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français) (1992). *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*. Dakar : Secrétariat de la Confémen.

Couet, M. et Wambach, M. (1992). *L'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue*. Bordeaux : ACCT, Direction générale de l'éducation et de la formation.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.

Dumont, P. (1993). L'état et les besoins des systèmes éducatifs d'Afrique noire francophone dans le domaine de l'enseignement élémentaire. Dans *Travaux de didactique du FLE, 30*, pp. 57-69.

Dumont, P. (1990). *Le français, langue africaine*. Paris : L'Harmattan.

Gardy, P. et Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. Dans *Langages, 61*, pp. 75-91.

Houis, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*. Paris : Presses universitaires de France.

Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1992). *L'école primaire en Afrique. Fonctionnement, qualité, produits. Le cas du Togo*. Dijon : Presses de l'Université de Bourgogne.

Kalflèche, J.-M. (coord.) (1988). *Géopolitique africaine : l'implosion des systèmes d'enseignement*. Numéro spécial de revue, Bruxelles.

Lambert, W.E. (1981). Bilingualism and language acquisition. Dans Winitz, H. (réd.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New-York : The New-York Academy of Sciences.

Luméka, P.-R. (1972). *Vocabulaire alphabétique et analogique destiné aux écoliers africains francophones*. Berne : H. Lang; Francfort : P. Lang.

Snow, M.A., Met, M. et Genesse, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. Dans *Tesol Quarterly, 23*(2), pp. 201-217.

Tannen, D. (1982). *Spoken and Written Language : Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J. : Ablex.

Vigner, G. (1987). Français langue seconde, une discipline spécifique. Dans *Diagonales, 4*, pp. 42-45.

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. Dans *Études de linguistique appliquée*, 88, pp. 39-54.

Wald, P. (1989). Catégories de locuteurs et catégories de langue dans le discours : le français est-il une langue étrangère en Afrique centrale? Dans Krieff, H. et Gbénimé, F. (réd.), *Espace francophone. Actes du colloque international sur l'«État de la langue française en Afrique centrale»*, pp. 117-131. Bangui, Centrafrique : Université de Bangui.

L'ÉCOLE EN MILIEU PLURIEL : INADAPTATION, CONFLITS, PARTENARIAT

INTRODUCTION

Rappeler que l'école est le produit de son environnement et qu'elle joue un rôle central dans la socialisation et la transmission de l'héritage culturel au sein des sociétés modernes relève du lieu commun. Ce constat apparemment banal cache, cependant, une réalité extrêmement complexe dès que l'on prend acte du fait qu'il n'existe presque plus, désormais, de systèmes scolaires dont l'environnement ne soit pluraliste, tant sur le plan des appartenances socio-économiques, ethniques ou religieuses que sur le plan des valeurs, et que la fonction de transmission de la culture se conjugue aujourd'hui de plus en plus au pluriel. L'École devient donc, dans divers contextes, l'enjeu de conflits larvés ou explicites opposant des groupes de citoyens dont la vision des priorités éducatives, du contenu légitime du curriculum explicite ou implicite ou de la place des langues, cultures ou religions minoritaires au sein du système formel, diverge souvent de façon majeure. Dans certains cas, certains dénoncent la notion même d'École comme l'imposition d'un modèle occidental.

Les huit articles présentés dans cette section illustrent, chacun sous un angle qui lui est spécifique, les relations parfois difficiles que l'école entretient avec son (ses) environnement(s) en milieu pluriel et ce, dans des contextes nationaux aussi variés que les Iles Wallis et Futuna, le Bénin, le Grand-Nord canadien, Israël ou les banlieues pluriethniques de Paris, Toulouse, Marseille, Bruxelles ou Montréal.

Les trois premiers articles de cette section, soit ceux de Clanché, Barry et Douglas portant respectivement sur *Norme coutumière et norme scolaire aux îles Wallis et Futuna*; *Le partenariat école/famille dans les zones rurales : l'exemple guinéen*; *Rencontre entre l'école et les Inuit : identité et savoir*, abordent l'inadaptation aux besoins des populations locales d'une école coloniale ou néocoloniale reflétant encore largement des valeurs et des contenus «importés» de l'Occident. Bien que cette situation de pluralisme soit très spécifique, les conclusions présentées par les chercheurs sembleront familières aux collègues travaillant dans des contextes où le pluralisme est le résultat d'une immigration récente :aliénation des populations scolaires face à un curriculum auquel elles n'arrivent pas à s'identifier, échec scolaire et décrochage, hiatus entre l'école et la famille, nécessité d'un partenariat avec le milieu et d'une redéfinition des fonctions de l'école. Ces constats devraient minimalement convaincre les comparatistes de l'intérêt de développer des liens plus systématiques entre les corpus des travaux traitant de situations

coloniales et néocoloniales et les recherches effectuées dans les sociétés dites développées sur l'insertion scolaire des populations immigrantes.

Situés dans cette perspective, les quatre articles qui suivent, soit ceux de Regnault, Bataille, Henry-Lorcerie et Proulx, portant respectivement sur *Les politiques et pratiques éducatives partenariales en France et en Belgique dans les zones d'éducation prioritaire*; *Reconstruire un projet d'école en France*; *Si parents et enseignants se voulaient concitoyens : l'utopie civique et l'école dans la politique de la ville en France, 1989-1993* et *La prise en compte de la diversité religieuse à l'école québécoise : une tentative avortée : l'enseignement coranique à l'école publique*, explorent les grandeurs et les misères de la démocratie scolaire et du partenariat, des valeurs largement promues dans la rhétorique gouvernementale de la France, de la Belgique et du Québec mais dont la mise en oeuvre effective suscite pour le moins des questionnements. Ceux-ci portent d'abord, sur l'articulation des mesures compensatoires et des mesures de soutien au pluralisme au sein des politiques publiques, comme celles des zones d'éducation prioritaire, qui tendent souvent à aborder la diversité ethnoculturelle à travers la seule dimension socio-économique. On y aborde aussi la place de la diversité religieuse au sein des institutions scolaires, suite à la nouvelle légitimité donnée, du moins en principe, aux acteurs sociaux dans la définition des politiques et des programmes scolaires. De manière paradoxale – et sans doute éclairante pour les comparatistes intéressés à la mondialisation des problématiques – le fantasme «intégriste» semble transcender les frontières, les histoires, les réalités et les rhétoriques nationales (en effet, il atteint le Québec, pourtant à l'opposé de la France, une société sans passé colonial dont le système scolaire est confessionnel et où la présence musulmane est extrêmement limitée).

Cette insertion de l'école dans des conflits politiques transnationaux est aussi reflétée dans le dernier article qui clôt cette section, soit celui de Feuerverger sur *Une oasis de paix : un programme bilingue et biculturel en Israël*. Celle-ci nous apporte toutefois un message plus optimiste quant à la capacité de l'école à s'adapter à un environnement conflictuel et surtout à contribuer activement à sa transformation en préparant des jeunes d'origines diverses à vivre ensemble harmonieusement. Cette divergence de vision n'est pourtant qu'apparente : ce que Feuerverger nous rappelle, en effet, à l'instar des autres travaux de cette section, c'est que le partenariat entre groupes sociaux préalablement antagonistes et la définition d'un espace scolaire à la fois pluriel et commun ne peut être imposé à travers un processus bureaucratique mais doit résulter d'un engagement quotidien de tous les acteurs du terrain.

NORME COUTUMIÈRE ET NORME SCOLAIRE AUX ILES WALLIS ET FUTUNA

Pierre CLANCHÉ
Université de Bordeaux II

1. Présentation générale

1.1 Quelques repères géographiques

L'archipel des Îles Wallis (Uvea) se situe dans le Pacifique Sud à 20 000 km de la France, par 13° 20' de latitude Sud et 178° 30' de longitude Est. Dans le Sud-Ouest, à 222 km se trouvent les Îles Horn, Alofi et Futuna. Cette dernière est la seule à être habitée. Dans un rayon de 1 000 km se trouvent au sud, les Îles Fidji et les Îles Tonga; à l'est, les Îles Samoa et au nord, les Îles Ellice. Le climat est subtropical et il n'y a pas de saisons marquées (min. moyen 24,9 ° C; max. moyen 29° C).

1.2 Quelques repères démographiques

Les Wallisiens sont des Polynésiens. Il y avait, en 1991, 13 705 habitants sur les deux Îles dont les deux tiers vivaient à Wallis. Il convient de noter également qu'il existe une population de Wallisiens et de Futuniens au moins aussi importante en Nouvelle-Calédonie. En effet, dès 1948, une forte demande de main d'oeuvre, renforcée dans les années soixante-dix par le «boom» du nickel ont contribué à alimenter un flux migratoire vers la Nouvelle-Calédonie.

1.3 Quelques repères sociopolitiques

Jusqu'en 1959, l'archipel était un protectorat français. À la suite d'un référendum dans lequel le «oui» l'emporta avec 4 307 suffrages contre 527 pour le «non», les Îles adoptèrent, en 1961, le statut politique de *Territoire Français d'Outre-mer* (TOM). L'Administrateur supérieur, nommé par les autorités françaises, y exerce les fonctions de chef du Territoire. Il existe une Assemblée territoriale composée de 20 membres élus par les citoyens des cinq circonscriptions électorales. Toutefois, le statut reconnaît l'autorité coutumière des trois rois : celui de Wallis, le Lavelol, celui de Alo et celui de Sigave. Ces rois, choisis dans les lignées royales mais destituables par un conseil, sont eux-mêmes entourés de ministres. Leur autorité est forte dans le domaine de la justice foncière

et dans le règlement des conflits locaux. La troisième autorité morale très puissante et respectée est celle de l'Évêque catholique, lui-même Wallisien. Il faut insister sur le fait que la religion catholique, majoritaire à 95 % possède une influence séculière très importante, notamment en matière d'éducation.

La population wallisienne et futunienne est très fortement attachée à la langue et à la culture françaises. Cet attachement est lié en grande partie à l'absence de colonisation de peuplement et donc de spoliation foncière – la terre étant inaliénable – et à la reconnaissance institutionnelle de l'autorité coutumière.

2. Situation de l'enseignement

L'enseignement a toujours été une préoccupation centrale des missionnaires qui en ont gardé le monopole jusqu'en 1970. La première école fut fondée en 1843 dans le souci de créer, très rapidement, un corps indigène de catéchistes puis d'enseignants. Le Clergé est lui-même très majoritairement indigène. L'enseignement se fait depuis toujours exclusivement en français, à l'exception de la maternelle où l'enseignement bilingue est toléré.

Actuellement, l'enseignement élémentaire, qui est l'objet principal de notre propos, est entièrement contrôlé par la Direction de l'enseignement catholique (DEC) qui possède les locaux et nomme les enseignants. Le vice-recteur, aidé par trois conseillers pédagogiques, n'a qu'un rôle de contrôle et, depuis peu, un rôle de formation. L'enseignement secondaire (collèges et très récemment lycées) est «laïcisé», bien que le collège catholique de Lano, ancien petit séminaire où fut formée l'élite wallisienne et qui demeure une référence culturelle et morale forte, soit encore en place.

Le corps enseignant du primaire, dont la très grande majorité sont des femmes (plus de 90 %), sont tous Wallisiens ou Futuniens[1]; ils sont catholiques et assurent d'ailleurs eux-mêmes une petite séance de catéchèse tous les matins. Issus des écoles de missions et peu formés, ils sont recrutés, pour la plupart, au niveau du Certificat d'études primaires. Certains passent ensuite le Brevet. On comprend qu'étant très attachés affectivement et professionnellement à la mission, ils restent très marqués par la pédagogie des Maristes et par la tradition de l'école de mission : encadrement moral fort, pédagogie du modèle, mode pilotage, consignes/tâches collectives très segmentées, évaluation collective immédiate (ardoise ou écriture sur la table), renforcements négatifs. Une conséquence de cette pédagogie est, qu'à force d'implication et de pression sur les enfants, elle fonctionne à peu près au niveau du primaire mais elle conduit à d'importantes difficultés d'adaptation au niveau du secondaire qui fonctionne depuis la laïcisation, sur un modèle plus individualiste et moins encadrant. Ceci indique peut-être les limites de solutions qui

considéreraient comme un avantage majeur, le fait de confier l'enseignement aux élèves de minorités culturelles exclusivement à des enseignants issus de ces groupes. À contrario, nous avons pu observer que les quelques rares enseignants qui avaient entrepris des études en France sans les avoir terminées, ou qui avaient même subis des échecs répétés avant de revenir enseigner au pays, se révélaient être les enseignants les plus ouverts à l'innovation pédagogique et les moins soumis à la tutelle traditionnelle.

Pour introduire ce qui constitue le problème central que nous voulons étudier, il semble bien – et certains acteurs le disent ouvertement – qu'il y ait chez les enseignants, une contradiction entre :

- une pédagogie très traditionnelle et paternaliste héritée de la mission;
- les consignes «modernistes» apportées par les conseillers pédagogiques métropolitains (pédagogie différenciée, cycles). Ceux-ci s'indignent, par exemple, de la *trique*. Or, vivant dans les quelques quartiers résidentiels de l'Ile, ils ignorent à peu près tout des normes culturelles dans lesquelles baignent les enfants des classes qu'ils visitent, même si en surface, leurs relations sont chaleureuses et bienveillantes avec les instituteurs dont, en dernier ressort, ils contrôlent la carrière (titularisation, promotion).
- les normes coutumières, qui privilégient les tâches exécutées de manière collective aux détriments des exercices individualisés recommandés par les conseillers pédagogiques.

3. Cadre théorique

Il existe peu de descriptions ethnographiques fiables (Burows, 1936)[2] et encore moins d'ethnographie de l'éducation dans l'archipel. Les travaux scientifiques récents sont d'ordre linguistique (Mayer, 1976), historique (Anglevielle, 1989; Roux, 1991) ou archéologique (Frimigacci, 1990).

Dans cette communication, nous nous référerons aux théories de l'anthropologie de l'éducation, et plus particulièrement à celle que Ogbu (1992) a développée dans *Les frontières culturelles et les enfants de minorités*. Nous nous appuierons également sur une note de synthèse de Van Zanten et Anderson-Levitt (1992) *L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et application d'un discipline en évolution*. Nous utiliserons enfin des données issues du mémoire de DEA de S. Vehika (1993) et d'un rapport adressé au ministre des Départements et Territoires d'Outre-mer (Clanché 1993).

La méthode employée est de type ethnographique classique, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur l'observation participante que nous avons effectuée en compagnie

d'un étudiant de 3e cycle, Soane Vehika qui jouait en partie le rôle d'intermédiaire-interprète, tout en participant activement aux observations que nous confrontions en fin de journée. Plutôt que de faire un inventaire de tous les types d'écoles et de tous les types de familles, nous avons pris le parti d'observer en continu un petit groupe d'enfants et de parents dans leur quotidien familial ainsi que l'école qu'ils fréquentaient. L'avantage de cette méthode intensive est qu'elle gomme l'effet de prestance/défense lié à l'intrusion, pour un temps très court, d'un étranger dans une situation familière ou formelle. En nous appuyant essentiellement sur cette série d'observations participantes, d'interactions enfants/enfants et enfants/adultes dans des classes et dans les familles d'élèves de C.P. et C.E.1[3], nous avons pointé ce qui est apparu comme étant des difficultés posées par l'intrication des normes coutumières et des normes scolaires. Nous les avons regroupées en trois séries de remarques interreliées :

- le statut de la langue parlée, écrite et imprimée;
- les modalités d'interaction sociale enfants/enfants, enfants/adultes, adultes/école;
- les modalités d'apprentissage en situation naturelle et en situation scolaire.

Dans cette communication, nous analyserons une partie de ces remarques en terme de «résistance culturelle». À propos de celle-ci, Ogbu (1992) opère une distinction entre : «minorité involontaire» (ou minorité transplantée) et «minorité volontaire» (ou minorité émigrée), la première étant plus encline à développer une culture de résistance scolaire que la seconde. En fait, la population de Wallis et Futuna présente les caractéristiques des deux types de minorité.

C'est une «minorité involontaire» dans la mesure où la culture et la langue françaises ont été imposées par les missionnaires au XIXe siècle. Il convient de remarquer qu'à la différence de bien d'autres missionnaires, ceux-ci, s'ils ont violemment dénoncé les pratiques guerrières relativement sanguinaires, ont, d'une part, reconnu immédiatement la légitimité des langues locales et les ont transcrites phonétiquement. Pour des raisons sans doute plus prosélytiques qu'émancipatrices, une de leurs premières initiatives fut d'installer une imprimerie dès 1844. D'autre part, ils ont très tôt formé des catéchistes, puis des prêtres et des religieuses indigènes.

C'est aussi «une minorité volontaire» dans la mesure où, à la différence des *Kanaks* de Nouvelle-Calédonie – surtout ceux de la Grande Terre – les Wallisiens et les Futuniens sont dans leur immense majorité, très attachés à la France qu'ils appellent la «mère patrie», et cela, pour des raisons qui tiennent à l'histoire (le Général De Gaulle les a libérés de la tutelle japonaise) et à la géopolitique (leur position isolée au milieu d'Îles

sous la tutelle économique des anglo-américains). Contrairement à la Nouvelle-Calédonie, il n'existe pas de parti indépendantiste. Les groupes de revendication se contentent de demander toujours plus d'aide à la Métropole, cette aide étant considérée comme un dû, un remboursement de la «dette de sang» des soldats wallisiens morts pour la patrie. Dans l'imaginaire wallisien, le prestige de la France et de sa culture est accru par une sorte d'identité d'exilés, plus forte encore lorsqu'il s'agit des Futuniens eux-mêmes éloignés de 220 km de Wallis. En effet, l'accès à la France, et donc à sa représentation imaginaire, n'est pas direct. Pour se rendre en France, il faut obligatoirement transiter par la Nouvelle-Calédonie et sa capitale, Nouméa qui, avec ses 80 000 habitants, fait déjà figure de «petit Paris» et franchir ensuite les 18 000 kilomètres restant.

Nous nous appuierons donc en partie sur la théorie de Ogbu, bien que celle-ci se développe dans un contexte bien particulier, soit le cas de la minorité noire de Stockton (Californie). Qu'en est-il de la culture de résistance? Ogbu la caractérise par :

- Une théorie du sens commun sur la réussite sociale, qui consiste, d'une part, à survaloriser l'importance de l'école comme moyen d'ascension sociale et, d'autre part, à développer une théorie de la «barrière des emplois» qui consiste à penser, et souvent pour de bonne raisons, que les diplômes éventuellement obtenus ne permettront pas d'accéder aux emplois correspondants et que l'accès à de véritables emplois se fera par d'autres voies (famille, piston, débrouillardise).
- Une identité de langage et de culture ambivalente ou d'opposition.
- Un cadre de référence culturel ambivalent ou d'opposition.
- Un manque de confiance vis-à-vis du groupe dominant et des institutions qu'il contrôle. Il est à noter que cette quatrième caractéristique est absente de la culture wallisienne qui serait plutôt «sur-confiante» à l'égard du groupe dominant, sans raisons objectives d'ailleurs.

Nous faisons l'hypothèse que cette théorie de la résistance peut, en partie, expliquer la situation, non pas ouvertement conflictuelle comme ce fut le cas en Nouvelle-Calédonie à partir de 1984, mais relativement problématique qui existe entre la norme coutumière et la norme scolaire. Il ne faut pas perdre de vue le fait que, en dépit d'efforts économiques et d'infrastructures, les étudiants wallisiens échouent massivement à l'université tant et si bien que depuis 1989, il n'y a plus aucun étudiant qui se soit lancé dans des études avancées en France.

4. Quelques manifestations des formes de résistance

4.1 Dans le discours et les attitudes des adultes

En dépit des discours protocolaires et ordinaires franco-culturo-phile et franco-phono-phile, les parents dans leurs propos et leurs attitudes manifestent au moins quatre formes particulières de «culture de résistance»:

4.1.1 À propos de la langue et de la coutume

Les parents, même bien intégrés socialement et économiquement, pensent que le rôle essentiel de l'école est d'enseigner la langue et la culture françaises et que c'est à la seule famille que revient celui d'éduquer aux valeurs coutumières. D'ailleurs, en dehors de l'école, les enfants ne parlent jamais français, ni entre eux, ni avec les adultes, alors qu'ils en sont tout à fait capables. Nous nous souvenons notamment, d'un petit garçon de 7 ans qui nous a servi d'interprète et qui s'est montré capable de traduire des structures syntaxiques et stylistiques élaborées. Nous avons séjourné dans une famille dont deux filles étaient institutrices : elles ne s'adressaient jamais en français à leurs enfants ni à leurs neveux. Au retour de l'école, on ne se préoccupe pas d'aider ou de contrôler l'enfant dans ses devoirs. La priorité est donnée aux tâches domestiques. Quand celles-ci sont achevées, on fait place au jeu ou on s'installe devant la télévision massivement introduite à Wallis récemment.

4.1.2 L'absentéisme

En dépit des exhortations des associations de parents d'élèves, elles-mêmes liées à l'autorité coutumière, l'absentéisme constitue une maladie endémique du système et peut être interprété comme une forme de résistance. En effet, les enfants vont à l'école avec plaisir... quand ils y vont! Si un enfant décide qu'il est fatigué ou un peu malade, ou tout simplement qu'il n'a pas envie d'y aller, les parents ne le contraindront que très rarement. La scolarité des enfants est donc souvent discontinue et la programmation pédagogique plus souvent qu'autrement perturbée. Lorsque les enfants réintègrent la classe, ils donnent des explications vagues. De même, lorsque la maîtresse demande aux enfants pourquoi tel ou tel de leur camarade n'est pas à l'école, c'est une question qui leur semble incongrue. Toutefois, notons que cet absentéisme n'est pas directement lié au niveau de scolarité des parents. Il s'agirait donc bien d'une forme de culture de résistance que de laisser à l'enfant la possibilité de ne pas aller à l'école. Tout se passe en quelque sorte comme si, malgré les déclarations «officielles», l'école pouvait bien être quelque chose d'intéressant mais pas au point d'être obligatoire.

4.1.3 La valorisation symbolique des châtiments corporels : la «trique»

Tous les parents, mêmes les jeunes, mêmes les intellectuels, affirment haut et fort que tous les maux de l'école proviennent du fait que l'on n'utilise plus ou pas assez *la trique*, non seulement pour châtier les élèves indisciplinés mais aussi pour sanctionner leurs erreurs strictement scolaires. C'est d'ailleurs le premier thème auquel a droit l'européen dès qu'il est question d'éducation. L'étudiant qui nous accompagnait avait même pris la précaution de nous avertir de cette pratique au moment où nous prenions l'avion à Paris.

L'usage de la *trique* est, comme on pouvait s'en douter, formellement interdit à l'école et au collège : interdiction inscrite dans les textes, interdiction verbale et interdiction syndicale pour des raisons éthiques chez les enseignants de collège. Lors d'un stage de formation auquel nous assistions, le conseiller pédagogique européen – à la pédagogie pour le moins paternaliste – menaçait de donner la *trique* aux instituteurs qui la pratiquaient, ce qui a provoqué des clins d'œils dans notre direction et des sourires entendus entre eux. Or, dans les faits, si on parle beaucoup de la *trique*(menaces verbales), on la voit peu de manière effective. Dans une classe, on observera tout au plus un tirage d'oreille par-ci par-là et encore, de façon très ritualisée. L'éducation familiale des jeunes enfants est, quant à elle, plutôt permissive, voire laxiste.

Plutôt que d'analyser ce phénomène comme une opposition entre une pratique archaïque (i.e. l'usage *légal de la cruauté*) vs une vision moderne de l'éducation (i.e. le droit des enfants à l'intégrité physique), – position qui nous paraîtrait très ethnocentrique[4], nous pensons qu'il s'agit bien là d'une forme de culture de résistance. En effet, la force et l'habileté physiques (ex. la chasse aux oiseaux avec des cailloux), le courage, l'amour de la bagarre, sont des caractéristiques identitaires très fortes de la culture wallisienne. On dit que même lorsqu'il n'a plus rien, qu'il a tout perdu, il reste encore au wallisien la force de se battre : c'est le dernier refuge de son honneur. À cette prééminence de la force physique et morale, la culture scolaire oppose évidemment la force du savoir. En faisant l'éloge de la *trique*, et donc de la capacité des jeunes à la supporter, les Wallisiens manifestent une résistance, non pas à la culture scolaire, mais bien à l'arrogance que manifeste notre culture quant à une prétendue supériorité universelle des activités et des joutes spéculatives sur les joutes ou les défis physiques. Un fait survenu lors de notre séjour illustre bien cette résistance. Certains élèves de collège ont eu une telle attitude provocatrice face à un enseignant français que celui-ci, pour restaurer une autorité qu'il ne parvenait pas à légitimer par des moyens légaux, a dû avoir recours, à sa plus grande confusion, à la violence physique

4.1.4 La barrière des emplois

Les parents et les responsables politiques ou religieux voient bien naturellement dans la réussite scolaire la condition première de l'accès des Wallisiens aux postes de responsabilité qui sont actuellement occupés majoritairement par des Métropolitains. En même temps, ces mêmes personnes développent une théorie ethnologique évolutionniste contradictoire avec le discours promotionnel : «nous avons deux cents ans de retard, nous sommes incapables de gérer à long terme, de mener à bien des projets...». À partir de cet argument, ils justifient la barrière des emplois qui, elle, est en fait bien réelle. On cite par exemple, avec une pointe d'humour grinçant, l'exemple de bacheliers devenus planteurs d'igname. Mieux encore, on vous fait faire la connaissance de l'un d'entre eux! Pour les garçons, la filière qui permet d'accéder à un emploi très prestigieux dans la culture wallisienne, n'est pas l'école mais l'armée. Le statut militaire de sous-officier ou de gendarme conjugue parfaitement les normes culturelles coutumières (valorisation de la force et du courage – les Wallisiens sont toujours volontaires pour les missions les plus dangereuses –) avec les avantages du statut de Territoire d'Outre-mer (salaire élevé, sécurité de l'emploi).

4.2 Dans les pratiques scolaires

Au niveau de l'école et de son quotidien, la contradiction entre la norme scolaire et la norme coutumière se manifeste de diverses façons. On ne peut pas dire que les maîtres privilégient l'une ou l'autre norme. En fait, ils accommodent au coup par coup, ce que Woods (1990) appelle «stratégie du fil du rasoir» - en usant des ressources de l'une ou de l'autre, étant entendu que pour eux, la norme scolaire est elle-même un mélange souvent conflictuel entre la norme de l'école de mission ayant intégré des valeurs coutumières et la norme de l'école «laïque».

Nous donnerons, à titre non exhaustif, quatre traits de la norme coutumière qui entrent en conflits avec la norme scolaire «occidentale» :

- La culture wallisienne et futunienne n'opère pas, du moins de manière lisible pour nous, de séparation entre les sphères de la vie privée et de la vie publique. La difficulté se pose donc pour le maître, de contextualiser son enseignement à partir de l'activité volontaire des enfants. Malgré les efforts de l'enseignant, les exemples livresques ou ceux issus des photocopies distribuées à foison, sont très difficilement appropriés de manière privée par les enfants.

- La prise de parole des enfants face aux adultes est très normée. D'une manière générale, on distingue, dans les échanges discursifs, des phases protocolaires

initiales et terminales très ritualisées et une phase conversationnelle centrale plus «libre». Les enfants apprennent ces règles sans didactisation mais par imitation ou par renforcement négatif quand ils les enfreignent. Ils savent aussi, dès leur plus jeune âge, qu'ils ne doivent s'adresser aux adultes que quand ceux-ci leur posent des questions. Les enfants ne doivent en aucun cas se mettre en avant par la parole. Leur seul moyen de valorisation aux yeux des adultes est l'action : faire montre d'habileté ou de courage. En classe donc, les maîtres adaptent ces normes contradictoires avec les consignes officielles qui encouragent les enfants à prendre la parole, en les transformant en dispositif didactique légitimé par la tradition de l'école de mission. L'enseignement est toujours frontal, sans véritable dialoguisation. L'énoncé du contenu à enseigner et de la consigne s'apparentent au discours protocolaire. Les enfants doivent toujours être en activité, soit en position d'attention le regard fixé sur l'enseignant, soit en activité motrice (écrire, lever le doigt). Les réponses sont collectives et ritualisées : ardoise, holophrase. Les enfants ne demandent pas d'explication.

- Un autre trait culturel est la faible tolérance à l'erreur et son corrélât, l'importance de la honte ou *loniu* quand quelqu'un, adulte ou enfant, se trompe. La conséquence de ce trait est évidente et problématique : elle est un frein au tâtonnement et à la pédagogie de l'erreur que prônent les conseillers pédagogiques *modernistes*. Les maîtres, en découpant à l'extrême les difficultés de la leçon, font tout ce qui est possible pour éviter les erreurs, et donc la honte. Malgré ces précautions, certains enfants se trompent, ce qui provoque les moqueries des camarades. Les moqueries ne sont pas réprimandées : elles font partie de la norme coutumière et ont une fonction dans la socialisation de l'enfant qui est basée sur le défi. L'enseignant n'explique pratiquement jamais à l'enfant son erreur; il questionne alors le suivant.

- Enfin, on observe une très faible tolérance à la solitude, chez les enfants comme chez les adultes. Quelqu'un n'est pratiquement jamais vraiment seul ou laissé seul, loin du regard d'un autre, sauf quand il se rend d'un endroit à un autre. Cette non tolérance à la solitude a des conséquences non négligeables sur les activités à l'école et sur l'apprentissage en général. On observe, en effet, que dès que la séquence se complique ou se désautomatise et demande une élaboration individuelle ou un temps de réflexion personnelle, l'enfant a le plus grand mal à gérer cette situation, même provisoire, de solitude. Le maître a alors tendance, soit à relancer collectivement l'activité en indiquant des pistes et en guidant l'attention, soit à aider individuellement les élèves les plus en difficulté. Nous n'entrerons pas dans le détail des conséquences de cette difficulté face à la solitude. On comprend bien que le fait de lire et encore plus celui d'écrire, impliquent précisément d'accepter d'être seul.

Il faudrait, pour compléter, aborder le fait que l'école ne prend pas en compte les compétences sociales et instrumentales acquises par les enfants dans leur milieu familial et coutumier, comme notamment l'importance des relations entre aînés et plus jeunes, de l'apprentissage incident et des défis.

Conclusion

Cette étude n'a pas pour objectif de trouver des solutions aux conflits qui existent entre la norme coutumière et la norme scolaire, mais plutôt de pointer les difficultés en cherchant quelque peu à les théoriser. Tout d'abord, en ce qui concerne la coutume, il convient de faire la distinction entre son expression littérale, très rigide, prescriptive et pesante, au sens durkheimien du terme, et son application réelle par les personnes qui, individuellement, l'adaptent, la négocient très pragmatiquement en utilisant ses contradictions en fonction des situations. Lorsque, à la demande de l'Européen, ils décrivent la coutume, ils le font davantage en terme durkheimien que lorsque, à l'inverse, ils se trouvent confrontés à un problème quotidien «réel» (deuil, alliance, problème foncier). Quand on en discute avec eux, ils répondent en termes plus pragmatiques. La coutume est alors, semble-t-il, vécue comme une contrainte/ressource. La meilleur réponse au problème est donc calculée et négociée, en fonction de bénéfices psychologiques et symboliques escomptés.

Il est notable que vis-à-vis de l'école, le discours officiel est plutôt durkheimien alors que les pratiques parentales sont plutôt ethnométhodologiques. Ce qui aboutit souvent à des situations bloquées. Tout le monde s'entend pour dire que l'école est un facteur déterminant du développement et que les enfants doivent se plier à ses normes. Là est le prix à payer pour accéder à la modernité. Or, parallèlement à cette optique, les mêmes personnes se servent de la coutume pour «montrer» que l'école reste celle des Blancs (même si elle est conduite très majoritairement par des Wallisiens, ou pour être précis par des Wallisiennes), et ainsi démontre son incapacité à promouvoir les valeurs coutumières qui pourraient légitimer l'investissement consensuel des partenaires, parents/enfants/enseignants.

Il ne faut pas oublier que, en dépit de l'aura dont bénéficie encore la religion catholique, l'école, via les missionnaires et avec la complicité des autorités coutumières de l'époque bien heureuses de trouver des alliés objectifs pour asseoir leur pouvoir, a historiquement confisqué le monopole de l'éducation en utilisant une double stratégie d'inculturation – par la reconnaissance de la langue par exemple – et d'acculturation – par la canalisation de la violence physique et la promotion d'opérations

de dons et de contre dons[5]. On comprend mieux alors le hiatus cerné plus haut : à l'école, l'enseignement du français, à la famille, celui de la coutume.

Pour répondre à ce dilemme, il ne faudrait pas faire de la culture coutumière un programme annexe du curriculum scolaire comme cela tend à se faire, assez timidement, d'ailleurs. Cela aboutirait à une folkorisation de la culture, sympathique dans ses intentions mais destructrice à terme. On pourrait multiplier les anecdotes montrant les effets contradictoires de ces caractérisations.

Que pourrait-on imaginer alors?

D'abord, il est essentiel de discuter, au sens habermassien de l'«intercompréhension»(Habermas, 1992). On est frappé, à Wallis comme en Nouvelle-Calédonie, de l'ignorance des Européens sur la manière dont la vie coutumière et la vie tout simplement, s'exercent au quotidien. Cette non reconnaissance de fait entraîne, de la part des Wallisiens, une ignorance (au sens de «savoir-insu») de leur propre mode de fonctionnement quotidien : ils ne l'analysent pas car ils n'ont personne avec qui l'analyser. C'est pourquoi les échanges avec les Blancs restent, au mieux, au niveau «durkheimien», au pire, au niveau d'un néocolonialisme paternaliste. Nous pensons qu'il est, au préalable, indispensable à la discussion, de vivre non pas comme, mais chez les personnes et dans les classes, afin de constituer un stock d'expériences vécues communes. Ce stock ou «arrière plan vécu» (Habermas,1992), peut servir à un échange intercompréhensif des points de vue, seule base possible aux changements des pratiques qui, en tout état de cause, ne peuvent se faire que de l'intérieur. On ne peut contrecarrer la culture de résistance; on peut simplement l'«intercomprendre», ce qui est le contraire de l'expliquer.

À partir de là, on peut repérer des possibilités d'interface dans les institutions et les manières communes d'agir qui existent. Nous n'en citerons qu'une : le *fale fono*, ou maison commune que l'on trouve dans chaque village et qui sert de lieu habituel de réunions formelles ou informelles. Ce lieu est fréquenté par tous. Il peut constituer un espace social intermédiaire entre la famille et l'école. Des expériences vont déjà dans ce sens : dépôts de livres, aide au devoirs... Divers intervenants, dont le conseiller technique auprès de l'Assemblée Territoriale, font d'ailleurs actuellement l'inventaire des expériences en court et s'efforcent de développer et de structurer ces innovations.

Références

Anglevielle, F. (1989). *Wallis et Futuna. Contacts, évangélisation, inculturations (1801-1888).* Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III.

Burrows, G. (1936). Ethnology of Futuna. Dans *Bernice P. Bishop Museum Bulletin, 138*, Honolulu, Hawai.

Clanché, P. (1993). *Les jeunes enfants wallisiens et futuniens en situation familiale et scolaire.* Rapport adressé à Monsieur le Ministre des Départements et Territoires d'Outre-Mer, 43 p.

Frimigacci, D. (1990). *Aux temps de la terre noire. Ethno-archéologie des Îles Futuna et Alofi.* Paris : Peteers/Selaf.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion.* Paris/Cerf.

Manuaud, S. (1883). *Futuna, ethnologie et actualité.* Nouméa : Publications de la Société d'études historiques de la Nouvelle-Calédonie.

Mayer, R. (1976). *Les transformations de la tradition narrative à l'Ile Wallis (Uvea).* Paris : Musée de l'homme, Publications de la Société des Océanistes.

Ogbu, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants des minorités. Dans *Revue Française de Pédagogie, 101*, pp. 9-26.

Rorty, R. (1994a). Sur l'ethnocentrisme : réponse à Clifford Geertz. Dans Rorty, R. (dir.), *Objectivisme, relativisme et vérité*, pp. 233-244. Paris : PUF.

Rorty, R. (1994b). Droits de l'homme, rationalité et sentimentalité. Dans Hottois, G. et Weyembergh (dir.), *Richard Rorty, ambiguïtés et limites du postmodernisme*, pp. 13-36. Paris : Vrin.

Roux, J.C. (1991). *Espaces coloniaux et société polynésienne de Wallis et Futuna.* Thèse de doctorat, Université de Paris I.

Van Zanten, A. et Anderson-Levitt, K. (1992). L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et application d'une discipline en évolution. Dans *Revue Française de Pédagogie, 101*, pp. 79-104.

Vehika, S. (1993). *L'école élémentaire à Wallis et Futuna, approches historique, sociale et ethnographique.* Mémoire de DEA, Université de Bordeaux II, 129 p.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école.* Paris : Armand Colin.

Notes :

1 À l'inverse, dans l'enseignement secondaire, tous les enseignants sont métropolitains exceptés un Capesien (i.e titulaire du CAPES, le Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire) et un maître auxiliaire qui sont Wallisiens.

2 ouvrage traduit et complété par S. Manuaud (1983).

3 Le CP (ou cours préparatoire) et le CE1 (ou cours élémentaire/première année) sont les deux premières années du cycle d'études primaires de l'école française.

4 Sur ce point voir les remarques très suggestives de R. Rorty (1994 a et b)

Notes (suite):

5 À ce propos, on peut noter une manifestation évidente de culture de résistance vis-à-vis de l'autorité religieuse : dans un premier temps les autorités religieuses ont condamné et interdit les échanges somptuaires de biens lors des cérémonies païennes, qui déséquilibraient l'économie et entrainaient des conflits sans fins. Les Wallisiens ont alors introduit ces mêmes pratiques à l'occasion de cérémonies religieuses : les communions. Ce qui conduit en retour les prêtres à exhorter dans leur sermons les familles à limiter le nombre de cochons offerts (le cochon étant l'unité symbolique de don.)

LE PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE DANS LES ZONES RURALES : L'EXEMPLE GUINÉEN

Barry BILLO
Ministère de l'enseignement pré-universitaire et
de la formation professionnelle de la Guinée

1. Rappel historique

Avant d'aborder le sujet du partenariat école/famille dans les zones rurales en Afrique, il faut d'abord situer l'éducation et l'école africaine dans leurs contextes historiques afin d'apprécier les rôles multiples qui furent assignés à l'école aux différentes époques de l'évolution politique du continent. Ce survol permettra de comprendre les problèmes généraux que rencontre l'éducation en Afrique, avant de faire un bref exposé de l'expérience guinéenne dans ce domaine.

L'école, en tant que structure d'éducation et de formation, est apparue en Afrique avec la colonisation européenne. C'est pourquoi la mission originelle de l'école a été définie en l'absence des Africains. Elle avait essentiellement pour but de former certains indigènes, pour des postes d'interprètes et de subalternes de l'administration chargés de suppléer les agents coloniaux, ou pour aider au développement de l'économie de traite dans les colonies.

Avec les indépendances, le besoin de remplacement des techniciens de l'administration coloniale a favorisé le choix de systèmes d'enseignement inspirés directement des structures héritées des anciennes métropoles coloniales ou calqués sur le modèle communiste. La conséquence de tels choix a été de renforcer le cloisonnement et la désarticulation des trois principaux secteurs productifs : le secteur agricole rural, le secteur informel et le secteur moderne structuré, du fait que les programmes d'étude n'ont pas été réadaptés aux exigences de la situation nouvelle des sociétés africaines.

Avec l'accession de nos pays à la souveraineté nationale et le développement des mouvements d'émancipation, il a été entrepris, dans nos jeunes états, des actions en faveur des filles et des enfants du monde rural afin d'instaurer l'équité dans l'accès aux services éducatifs. Malheureusement, les programmes scolaires n'ont pas pris en compte les besoins spécifiques de ces nouvelles clientèles qui jouent chacune un rôle par-

ticulier dans nos sociétés. Aujourd'hui encore, le niveau de couverture et de rendement interne et externe des systèmes éducatifs est un bon indicateur qui atteste à la fois de l'intérêt des populations et de la qualité du service rendu comparé aux besoins des économies des sociétés africaines. Car, plusieurs pays africains, notamment au sud du Sahara, ont atteint, depuis plus d'une décennie, des taux de scolarisation primaire supérieurs à 80 % sans que la dépendance extérieure et la structure de production de leurs économies n'aient connu un changement positif entraînant un développement endogène.

Le défi de l'école, sinon de toute l'éducation en Afrique, est un problème de finalité car il y a, d'un coté, une offre mal utilisée et, de l'autre, une demande non satisfaite. L'offre mal utilisée se traduit sur le terrain par des classes et des maîtres sous-utilisés, notamment dans les zones rurales, et surtout par des milliers de diplômés formés à coût de milliards et qui sont sans emploi. La demande non satisfaite est le besoin d'épanouissement des individus et des communautés, mais surtout le développement endogène réel des communautés. Il résulte, de ce double conflit, une polarisation de la société en deux secteurs bien distincts et aux intérêts divergents, à savoir :

- le secteur moderne structuré et fonctionnel mais tourné vers l'extérieur;
- le secteur traditionnel non structuré, replié sur soi et qui occupe la très grande majorité de la population active.

Le fait que les programmes scolaires soient conçus selon des préoccupations essentiellement urbaines est la cause principale de cette situation. Ainsi, en Afrique, après avoir contribué au développement du fonctionnariat au début des indépendances, l'école persiste à valoriser un mode de vie urbain chez les jeunes, favorisant ainsi l'exode rural. Par son contenu, l'école suscite un développement extraverti car le monde rural, bien que majoritaire, est marginalisé. Actuellement, il se dégage qu'au sein de nos sociétés se côtoient et s'affrontent deux mondes aux aspirations diversifiées : le modèle urbain porteur «d'innovation» et le modèle rural, favorisant l'épanouissement des communautés et des individus dans le respect des traditions.

Dans la réalité, en plus des enfants d'origines ethniques diverses qui se rencontrent à l'école, il y a, d'abord et avant tout, un conflit d'hégémonies culturelles de fait entre le Nord et le Sud à travers l'école. Le Nord veut imposer sa logique et sa conception du monde; le Sud n'entend pas être spolié totalement de ses valeurs qui sont, pour la plupart, ignorées par le premier. C'est pourquoi au vu des résultats, l'équation se pose aujourd'hui en ces termes pour les communautés africaines qui accordent de l'intérêt aux valeurs traditionnelles, notamment dans les zones rurales : l'école produit un enfant dé-

stabilisé car elle l'exclut du système traditionnel sans garantir son insertion dans le secteur moderne.

Pour changer cette image de l'éducation reçue dans les écoles, il faut que celles-ci changent de contenu et de méthodes en se mettant à l'écoute de la société. Ainsi, tout en mettant l'accent sur l'acquisition du savoir scientifique et l'ouverture sur le monde extérieur, la formation du citoyen et l'épanouissement de l'individu devront être envisagés en même temps car pour un développement durable, ils sont indissociables du maintien des équilibres internes des sociétés.

2. L'expérience guinéenne

La caractéristique dominante de l'enseignement en Guinée avant l'indépendance était la formation d'agents subalternes surtout destinés aux tâches d'exécution comme partout ailleurs dans les colonies. Durant la première décennie de l'indépendance, les efforts ont été orientés vers la correction de cette grave lacune en mettant l'accent sur la formation d'agents de conception et de maîtrise et de cadres supérieurs nationaux capables de prendre en main la destinée du pays.

Malgré les résultats encourageants obtenus, l'expérience des premières années n'a pas permis de répondre à toutes les attentes. Les excès d'enthousiasme ont prévalu sur le réalisme et des dérives ont été enregistrées, occasionnant une perte de confiance dans les finalités de l'enseignement eu égard aux politiques mal préparées et mises en oeuvre. Il s'agit, par exemple, de l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement sans avoir, au préalable, réalisé les études nécessaires ni appréhendé toutes les implications que cela entraînerait. Il en est de même de la ruralisation de l'école avec l'accentuation du travail productif des élèves. Cette expérience n'a pas été concluante à cause du manque de préparation qu'une telle réorientation des activités pédagogiques exigeait. À cette défaillance, s'ajoutent certains abus des maîtres et des professeurs qui transformaient les élèves en main d'oeuvre bon marché.

Les effets conjugués de ces différentes politiques ont eu pour conséquences, la sous-scolarisation de la Guinée par rapport aux autres pays de la sous-région, et la création de fortes disparités entre les sexes, et entre les villes et la campagne. Ainsi, en Guinée, les filles et les garçons des villes et des campagnes continuent de bénéficier d'une éducation dont le contenu ne prend en compte, à travers les multiples stéréotypes encore présents dans les manuels, que les besoins des garçons et les préoccupations de la vie moderne urbaine.

Pour répondre à ces besoins, des actions ont été envisagées pour élever le taux de scolarisation global et atténuer les disparités entre les sexes et entre les zones rurales et urbaines. Ainsi, dès l'avènement de la IIe République en avril 1984, la réintroduction du français comme langue d'enseignement à tous les niveaux et la suppression de la production scolaire ont été les premières mesures prises. De plus, une *déclaration de politique éducative*, adoptée en 1989 par le gouvernement, précise toutes les grandes orientations de l'école guinéenne et fixe les objectifs quantitatifs et qualitatifs à atteindre pour l'an 2 000.

Le Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE), qui est l'application de cette déclaration de politique éducative, a été mis au point en vue d'apporter tous les correctifs nécessaires au fonctionnement du système éducatif guinéen. De nouvelles stratégies visant à dynamiser le système éducatif sont entreprises depuis pour réinstaurer la confiance entre l'école et la famille. Parmi les innovations, un accent tout particulier est mis sur l'éducation non formelle à travers les centres *Nafa*. Ceux-ci, ou «écoles de la seconde chance» sont destinés aux enfants déscolarisés ou non-scolarisés âgés de 10 à 15 ans. La durée de scolarité est de trois ans avec un calendrier scolaire flexible. Le contenu a un caractère fonctionnel, utilitaire et dynamique. Une passerelle est institutionnalisée entre l'école formelle et le centre *Nafa* à la fin du cycle pour l'équivalent de mille vingt heures pour la période, soit trois cent soixante heures par an; l'objectif est d'apprendre un métier aux filles et aux enfants en général, en vue de les préparer à une vie active et saine. Présentement, des centres ont déjà enregistré un volume de sept cent quatre-vingt-quatre vingt heures au cours d'une période d'un an et demi d'exécution. Ceci laisse présager qu'en deux années, les apprenants des centres *Nafa* pourront avoir atteint le niveau du cours moyen.

Parallèlement à cette action, une structure chargée de développer des stratégies visant à augmenter le taux de scolarisation global et à atténuer les disparités entre sexes et entre zones, a été mise en place : *le comité d'équité*. Les études réalisées par cette structure ont permis d'identifier et de classer les facteurs qui influencent l'accès et la rétention en deux catégories : les facteurs liés à l'école et ceux liés aux ménages

Les facteurs liés à l'école concernent les infrastructures et les équipements, les programmes d'étude, les manuels, les enseignants, l'organisation pédagogique et la méthode de gestion administrative. Les facteurs liés aux ménages portent sur les aspects culturels, les coûts directs et les coûts d'opportunités. Pour faire face à ces multiples facteurs, des stratégies sont en cours d'exécution ou d'élaboration. Elles visent soit la demande (familles) soit l'offre (écoles), ou les deux à la fois. Il s'agit notamment de la

mise en œuvre d'un programme de sensibilisation et de l'exécution d'un plan national de promotion de l'équité dans la scolarisation.

La campagne de sensibilisation, dont les objectifs et les stratégies ont été définis, est en cours d'exécution. Cette campagne vise un changement positif d'attitude et de comportement des partenaires de l'école (familles, enseignants, administrateurs et société civile) pour susciter une demande forte et une rétention de ceux qui ont accès à l'école. Car, si la distance physique entre l'école et la maison est un obstacle majeur à la scolarisation des enfants en zone rurale, la distance psychologique entre la maison et l'école est fondamentalement le premier obstacle qu'il faut vaincre. À travers les messages diffusés, l'objectif est de persuader les parents ainsi que les leaders communautaires et religieux, de l'importance de la scolarisation moderne des enfants et des filles en particulier, et de la collaboration indispensable entre enseignants, parents d'élèves et autorités pour une bonne scolarité des enfants.

Pour atteindre les publics cibles, une approche à trois niveaux est mise en œuvre à travers les messages I.E.C. (information, éducation, communication) conçus par plusieurs types de médias : radiotélévision, presse écrite, communication interpersonnelle.

Au niveau national : une campagne multimédia couvre l'ensemble du pays avec le concours des artistes, musiciens et comédiens. Ainsi ce matériel I.E.C., produit sous forme de spots, de chansons, de drames, d'émissions publiques de longue durée, de débats et de reportages est diffusé par la radio et la télévision nationales, les radios rurales et dans les vidéoclubs au niveau des villages et des préfectures pilotes.

Au niveau régional : c'est également une campagne multimédia adaptée aux réalités spécifiques des régions qui est réalisée avec le concours des artistes, comédiens et musiciens du terroir. À ce niveau également, sont élaborés des messages adaptés au milieux sous forme de chansons, de drames, de spots et d'émissions publiques pour entretenir le débat avec les principaux acteurs de l'éducation.

Au niveau préfectoral : dans les préfectures pilotes, ce sont les *promoteurs éducatifs* qui par, la méthode interpersonnelle et l'organisation de séances de sensibilisation, passent de village en village pour porter le message au niveau des différents groupes cibles. À ce titre, il favorise la création et l'animation des clubs d'écoute en vue de discuter les programmes diffusés par la «Radio-Rurale» ou les médias nationaux sur les thèmes abordés pour faire des remarques et suggestions pour les différents niveaux. Véritables leaders d'opinion, les *promoteurs éducatifs* sont choisis parmi les personnes qui

jouissent de la confiance des milieux sociopolitiques et religieux. Ils sont, pour la plupart, imams, fonctionnaires retraités ou anciens combattants.

Avant le démarrage de la campagne de sensibilisation, le travail a débuté par la sensibilisation des artistes, comédiens, des musiciens, des journalistes de la presse écrite et audiovisuelle à travers des ateliers nationaux et régionaux qui ont permis à chaque partenaire d'élaborer un plan d'action spécifique. Les *promoteurs éducatifs* ont bénéficié également de séances de formation aux techniques d'animation des groupes, d'élaboration et d'exécution d'un plan d'action au cours d'ateliers initiés à cet effet .

Parallèlement à la campagne de sensibilisation, les résultats de recherche - action sont réinvestis pour résoudre certains problèmes majeurs qui existent entre l'école et son environnement, à travers l'exécution du *plan national de promotion de l'équité*. Le plan élaboré, mis au point sur la base des études réalisées, de la campagne de sensibilisation en cours d'exécution ainsi que des échanges d'expérience dans le cadre de voyages d'études, comporte neufs points. Ceux-ci visent à supprimer les obstacles majeurs qui empêchent la scolarisation des enfants à cause de facteurs liés soit à l'école, soit aux ménages soit aux deux à la fois.

1. L'accroissement de la capacité d'accueil du système

En raison de la forte croissance démographique du pays et du niveau de couverture actuel, l'objectif vise pour les prochaines années, la construction de nouvelles écoles et de salles de classe dans le respect des normes actuelles du *PASE*. La majeure partie des constructions scolaires seront réalisées en zone rurale en raison du faible niveau de couverture actuel dans cette zone, d'une part, et des objectifs fixés pour la réduction des fortes disparités qui existent entre villes et campagne en l'an 2 000 en matière de scolarisation, d'autre part .

2. L'amélioration des conditions de travail dans les écoles

L'objectif fixé est l'installation de blocs de latrines, l'aménagement de points d'eau et d'aires de jeux dans les écoles rurales pour résoudre l'un des obstacles à la scolarisation. L'impact attendu est que ces installations créeront un environnement propice à l'hygiène, à la protection de l'environnement et à l'épanouissement des enfants. De même, la pratique du sport permettra d'assurer une bonne santé physique et mentale des élèves, filles et garçons.

3. Des subventions en fournitures, en uniformes scolaires et en boîtes de pharmacie aux écoles rurales

Cette action sera soutenue par une politique de subvention pour la production et la distribution qui vise à alléger les frais de scolarité directement à la charge des familles qui sont, pour la plupart, pauvres. La mise à disposition des médicaments essentiels dans les écoles par le développement des pharmacies scolaires permettra d'améliorer l'état de santé des enfants.

4. L'initiation des enseignantes à la puériculture

L'introduction de la puériculture dans les programmes d'enseignement du secondaire et des Écoles normales d'instituteurs a pour finalité de répondre à une grande préoccupation des familles concernant, particulièrement, la préparation des filles à leur futur rôle dans la société.

5. La subvention d'établissement des pièces d'état civil

Il s'agit de faciliter l'acquisition des extraits de naissance, pour les familles en milieu rural, grâce à la mise à la disposition des bureaux d'état-civil des fournitures et des équipements nécessaires à leur action. Cette mesure vise à lever un obstacle important à l'inscription des enfants à l'école, notamment dans les zones rurales .

6. Développement de l'hydraulique villageoise

Les problèmes d'eau constituent un handicap à la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier, notamment dans les villages où les puits sont insuffisants. L'action vise à supprimer la corvée d'eau pour les enfants en zone rurale.

7. Développement de stratégies incitatives à la scolarisation

Il s'agit, notamment, du développement de l'accès au crédit des familles dont les enfants à charge ont une bonne scolarité et du développement des «scolympiades» avec les radio rurales et la Radio Télévision guinéenne. L'effet des deux actions favorisera le développement de l'émulation entre élèves et entre parents d'élèves en faveur d'une plus forte scolarisation. Elles créeront aussi une dynamique active et irréversible au sein des écoles, et entre celles-ci et les communautés pour susciter une forte demande de scolarisation et la rétention de ceux qui ont accès à l'école.

8. Élaboration des normes et définition des caractéristiques d'une école de qualité fondamentale

Il s'agit de concevoir et de favoriser un modèle d'école-type reconnu de qualité fondamentale pour la ville et pour la campagne sans pour autant créer deux écoles. La viabilité d'une telle entreprise tient à la disponibilité de modèles d'écoles standardisés dont la conception réponde aux besoins de l'environnement auquel ils seront désormais intégrés.

9. Étude sur la flexibilité du calendrier scolaire

L'objectif est l'adaptation du calendrier scolaire aux réalités économiques et culturelles des régions pour augmenter l'accès et l'assiduité de élèves. Le résultat attendu sera, entre autres, le renforcement de l'efficacité de l'école par la résolution du conflit qui existe aujourd'hui entre l'école et son milieu, particulièrement en zone rurale où l'enfant est sollicité en même temps par l'école et par la famille. Pour le premier (l'école), par le respect rigoureux d'un calendrier scolaire qui fait abstraction des contraintes locales; pour le second (la famille) par les travaux domestiques (notamment les travaux champêtres) indispensables à la survie de la famille.

Conclusion

Les résultats obtenus au cours de ces dernières années attestent de l'efficacité relative des nouvelles orientations en matière d'éducation en Guinée, car le taux brut de scolarisation a évolué de 29 % en 1989 à 40,14 % en 1994 avec un pourcentage actuel de 32,76 % pour les filles. Cela indique, certes, des résultats quantitatifs encourageants, mais montre également toute l'ampleur des efforts à fournir pour développer l'accès à l'enseignement de base et réduire les disparités entre les sexes et entre les zones urbaines et rurales.

Les résultats de l'évaluation du système éducatif guinéen qui vient de prendre fin confirment certaines des appréhensions développées dans la première partie et indiquent les grandes lignes d'orientation pour le développement futur de l'école. Il s'agit entre autres :

- de la construction d'un référentiel qui doit permettre de repréciser les finalités de l'école, de reformuler les objectifs des politiques éducatives et d'améliorer la formulation des programmes.
- du renforcement de la formation initiale et continue des maîtres et directeurs d'école.

- du soutien et de la promotion des innovations pédagogiques qui doivent permettre de repenser l'apprentissage de la langue française en tant que langue d'enseignement des autres matières dans un contexte où celle-ci n'est pas la langue maternelle des élèves et des maîtres.

Dans cette perspective, l'école deviendra ainsi un centre interactif d'éducation au pluriel. Elle aura comme objectif d'adapter ses services aux besoins de son environnement et ce, afin d'être à la fois un instrument d'intégration socio-économique de l'individu et de développement futur du pays.

Documents à consulter

CEPEC International et MEPU-FP. (1994). *Évaluation du système éducatif guinéen.* Conarky : CEPEC-MEPU.

Delafosse, M. (s.d.). Les objectifs de l'école coloniale. Dans *Journal officiel de l'Afrique Occidentale Française.*

Ministère français de la coopération et du développement, (1991-1992). Les défis adressés aux systèmes éducatifs au sud du Sahara. Texte extrait d'un rapport *Enseignement et formation en Afrique subsaharienne* du ministère français de la coopération et du développement publié en 1991. Dans *Afrique contemporaine, 162.*

Plan national de promotion de l'équité, (1994). Document préparé et présenté aux journées de concertations des bailleurs de fonds du PASE II. (21-22 Juin 1994). Conakry

Service Statistique et Planification, (1991-1994). *Établissement de la carte scolaire de l'enseignement primaire des préfectures de la Guinée.* Rubrique des facteurs influençant la décision des ménages. Conakry : ministère de l'Éducation pré-universitaire

Tietjen, K. (1992). *L'éducation des filles : stratégies pour accroître l'accès, l'assiduité et l'accomplissement.* Washington D.C : USAID.

Unesco. (1985). *Perspectives et contraintes du développement de l'éducation.* Unesco.

RENCONTRE ENTRE L'ÉCOLE ET LES INUIT : IDENTITÉ ET SAVOIR

Anne DOUGLAS
Université McGill

La prise en charge du système scolaire constitue un enjeu majeur pour l'autodétermination des autochtones du Canada. Mais l'écart idéologique est grand entre l'école et les autochtones quant aux pratiques éducatives. Quoique au coeur de la vie du village et de la formation des enfants inuit, l'école constitue un lieu parallèle de culture dans la communauté. Vaste institution, l'école produit des connaissances, une façon d'organiser le savoir et sa transmission, enfin une conception de l'identité individuelle et de sa formation au travers des interactions interpersonnelles qui s'accordent mal avec la tradition des Inuit. Depuis 1991, une recherche conduite dans un village de la Terre de Baffin (Territoires du Nord-Ouest, Canada) m'a permis de mesurer l'ampleur de ces problèmes.

Historiquement, l'institution scolaire a été surimposée aux structures autochtones traditionnelles en les ignorant quasi complètement (Barman et al., 1986; Paquette, 1986), les institutions autochtones demeurant invisibles aux yeux mêmes des principaux agents de l'appareil scolaire (Philips, 1983). De leur coté, les autochtones, conscients de l'impact de l'école sur les jeunes générations, sont en voie d'obtenir le contrôle de l'éducation. Le contrôle communautaire de l'éducation est maintenant reconnu comme un principe fondamental (National Indian Brotherhood, 1972; Pauls, 1984; Ward, 1986).

Actuellement, l'école relève du *Baffin Divisional Board of Education*, c'est-à-dire du Conseil scolaire régional de la Terre de Baffin, qui gère le budget et décide des programmes en s'appuyant sur les directives et la masse monétaire fournies par le *Northwest Territories Department of Education*, devant lequel il doit répondre de son administration. Inauguré en 1985, le Conseil régional de Baffin fut le premier du genre dans les Territoires du Nord-Ouest. Chaque école possède son *Community Education* Council (CEC), qui a un pouvoir décisionnel sur les initiatives locales et dont les membres sont élus par les résidents de la communauté. Ceux-ci élisent un des leurs au Baffin Board, le Conseil régional.

En théorie, l'éducation publique est donc constituée de plusieurs paliers allant du gouvernement central à chaque communauté. Toutefois, la participation des parents, peu familiers avec l'appareil scolaire, pose un défi considérable (Douglas, 1994). Les parents inuit héritent en pratique de l'éducation scolaire, tant en élisant les membres du CEC qu'à travers divers forums publics tenus par la communauté. Or, la scolarité des parents est variable : inexistante pour certains, très restreinte pour la plupart, avec une minorité possédant un diplôme de fin d'études secondaires.

Dans la communauté où je réalise mon enquête, les parents croient que la scolarisation sera bénéfique pour leurs enfants. Concevant que leur société connaît actuellement une transformation rapide vis-à-vis de laquelle il est inutile de résister, ils considèrent nécessaire d acquérir de nouvelles connaissances et voient dans l'école le moyen de recevoir ces nouvelles compétences. Cependant, peu de parents sont à même de définir ce qu'ils appellent «les nouvelles aptitudes à survivre» d'aujourd'hui. Faute d'une connaissance directe de ces dernières, il leur est difficile d'apprécier, voire de reconnaître la nature de ces aptitudes, comment elles sont apprises et dans quelle mesure leurs enfants les possèdent. Mise à part une intuition sur ce qu'est l'éducation en général, les parents ont toujours de la difficulté à comprendre les buts spécifiques et les effets de la scolarisation dans des domaines sectoriels précis.

1. Le contexte communautaire

Afin d'entrevoir les rapports entre la vision du monde inuit et l'école, il faut prendre en compte le contexte de leur rencontre, à savoir, la communauté locale. Le village où je mène ma recherche existe seulement depuis la fin des années soixante. La transition des groupes de parents de la vie de nomade à la sédentarisation n'était pas encore réalisée dans les années soixante-dix. Beaucoup d'hommes se consacrent entièrement à la chasse, alors que les salariés chassent toujours beaucoup. Les gens retrouvent volontiers les sites de campement d'autrefois, surtout pendant la belle saison estivale. Ils sont fiers de dire où se trouve leur «pays» propre, pour lequel ils manifestent un attachement profond. La vie coutumière est donc pratiquée, quoique limitée et en quelque sorte technologiquement transformée. Mais en pratique comme en valeur, l'interdépendance et le support mutuel entre les membres du groupe pour assurer leur survie et la continuité de la communauté demeure un principe directeur, fondamental pour la plupart des gens.

L'interrelation des liens de parenté et des conduites sociales en est un exemple. Ainsi, deux membres d'une famille étendue emploient réciproquement les termes de parenté relatifs à la relation spécifique qu'ils entretiennent l'un avec l'autre. Un inuk assume plusieurs statuts différents vis-à-vis d'autrui, ainsi que les conduites asso-

ciées à chacun de ces statuts. Par exemple, le terme signifiant le sexe opposé d'un *affin* (parent par alliance) porte en lui-même la prohibition de se parler directement qui s'impose en pareil cas. L'individu inuit participe ainsi de la pluralité du système de parenté.

De manière analogue, les noms propres interviennent aussi dans la structuration des conduites interpersonnelles puisqu'ils confèrent aux individus les rôles appropriés à une infinité de contextes. En effet, le premier nom porté sert couramment à identifier un individu; mais les Inuit portent plusieurs noms qu'ils utilisent un à un, selon les circonstances. Les noms sont reliés entre eux comme les gens qui les portaient à la génération antérieure. Un père dont la fille porte le nom de sa mère défunte la traitera comme sa mère, quand il choisit de se référer à ce nom propre de sa fille. Ce système peut être utilisé ou pas. Les anciens, qui mettent en pratique ces coutumes, les enseignent ainsi aux enfants.

Pour les Inuit, les adultes de la communauté sont tous des transmetteurs potentiels du savoir auprès des jeunes. Dans la relation qui constitue la transmission de la connaissance entre celui qui donne et celui qui reçoit le savoir, les Inuit mettent en premier le receveur, celui qui apprend, au contraire de nous, qui posons comme plus important et central celui qui donne, distribue le savoir. Pour les Inuit, l'apprentissage seul est déterminant, alors que le système éducatif des Euro-Canadiens tourne autour de l'enseignement. Pour dire la chose en anglais, il faut parler de *learner centered system* par contraste avec un *teacher centered system*. Le *learner* apprend ce qu'il se sent capable d'apprendre.

Par ailleurs, la transmission et l'appropriation du savoir sont croissantes et holistiques. Puisque toute situation sociale offre des possibilités de transmettre le savoir, apprendre est pour les Inuit une composante permanente et continue de la vie. Apprendre n'est pas une activité séparée, en opposition au temps de loisir. Chez les Inuit, l'accroissement de la connaissance et de la maîtrise de la parole va de pair avec l'accroissement de la capacité de transformer le savoir en actes.

Par exemple, une plus grande habileté dans un domaine d'activité est le signe d'une meilleure compréhension du but de cette activité, du moment et du lieu où elle est pertinente. En retour, celui qui apprend est gratifié d'une connaissance supplémentaire et si cet enrichissement est compris, le processus est répété. De cette dialectique, il découle qu'une meilleure connaissance du monde pratique et visible entraîne une meilleure connaissance de la sagesse, des raisons qui la sous-tendent et qui sont exprimées par la parole. Inversement, l'individu qui manque de connaissance dans l'ordre de l'agir n'aura qu'un accès restreint aux connaissances qui lui répondent au plan de la parole.

Le mot *inuktitut* qui désigne la langue, signifie littéralement *à la manière des Inuit* et désigne aussi bien la façon d'être que la manière de faire les choses. Ce sont uniquement les Blancs, les *Qallunaat*, qui limitent ce terme au langage seulement. D'ailleurs, quand il est utilisé par les Inuit pour parler de la langue, *inuktitut* signifie *parler à la manière d'un inuk*, car pour eux la connaissance ne peut s'apprendre de part en part au travers du langage : la transmission verbale est englobée dans un processus de transmission qu'elle ne résume pas.

2. Le contexte scolaire

Quand un enfant passe la porte de l'école, il entre dans le monde des Blancs. Il abandonne l'horizon communautaire de son réseau de parenté et donc, le jeu de rôles auquel il est habitué. Dans ce monde parallèle au sien, l'apprentissage individuel est encouragé et récompensé. C'est un aspect de l'éthique individualiste qui imprègne l'institution scolaire. Dès le départ, l'école délimite un espace d'apprentissage séparé des autres aspects de la vie. Pour se conformer à son rôle d'étudiant, l'enfant inuit assume une identité individuelle soulignée par l'usage systématique d'un nom euro-canadien. Cela ne signifie pas que ce nom n'est pas utilisé en-dehors de l'école ou que l'élève n'est pas connu autrement, mais plutôt que l'école institutionnalise la singularisation individuelle par l'emploi systématique de ce seul nom. À l'opposée d'une identité relative à un contexte et à une relation particulière à autrui, changeante et mobile, l'école requiert une identité indépendante de tout liens extérieurs à l'individu, qui est ainsi déterminé en référence à lui seul.

Les parents sont conscients que la scolarisation croissante des enfants réduit leur propre intervention et cela s'exprime par une dépréciation de leurs enfants. Ils déploreront par exemple la pauvreté de la langue d'un adolescent, dont ils diront qu'il parle l'*inuktitut* comme un enfant de huit ans. Quoique les enseignants inuit soient tous des habitants de la communauté même et malgré l'engagement public des parents dans les forums et le CEC, beaucoup de parents sont confus et ambivalents face à l'école. En tant que professeurs d'école, les parents parlent *inuktitut* avec les élèves. Mais c'est une parole placée dans un contexte inusité et pour transmettre des savoirs étrangers. Ici aussi le dénigrement est de mise : «Ces professeurs ne savent par parler l'inuktitut», dira-t-on, ou encore on affirmera un matin qu'ils sont très bien, mais le lendemain on ne se gênera pas pour affirmer le contraire!

Bien que les parents apprennent à négocier leur rôle dans le nouvel appareil scolaire qui fait d'eux sa *cheville ouvrière* mais ne leur fournit pas une compréhension clair des buts et des bases de la scolarisation moderne, leur intervention s'avère vite défi-

ciente. En effet, malgré la politique de «l'école porte ouverte», bien peu de parents viennent la visiter. A la fin des rencontres entre enseignants et parents d'élèves, quelques parents paraissent isolés et sans prise sur ce qui se déroule en classe : leur seul souci est de s'informer de l'obéissance et de la participation physique de l'enfant aux activités pédagogiques.

Ils trouvent incompréhensibles la séparation de la connaissance en sujets distincts, de même que la segmentation du temps selon les matières abordées. Les tranches horaires de quarante-cinq minutes leur semblent complètement aléatoires, brutales et sans lien avec les exigences internes de tel ou tel champ de connaissance. La pratique qui consiste à transmettre le savoir exclusivement par la parole les intrigue beaucoup. On m'a dit très franchement : «Nous n'avions pas l'habitude d'apprendre les choses en parlant». Ainsi, les parents ne voient rien émerger des études de leurs enfants qui puisse passer pour un résultat concret. Ils pensent alors que les petits ne terminent rien de ce qu'ils commencent, ce qui ajoute à l'insatisfaction générale. Par exemple, comment déterminer qu'un texte écrit sur papier est terminé? Un parent m'a avoué un jour que les enfants devraient faire de grandes choses, comme des maisons, plutôt que de faire des petites choses et manipuler des mots!

Ces parents, en marge du système éducatif, sont incapables d'apprendre de leurs enfants ce qui se passe à l'école. De leur côté, les petits sont incapables de dire en *inuktitut* leurs activités d'apprentissage. Si par bonheur il existe un mot inuit pour évoquer ce qu'ils ont appris ou fait, c'est un terme directement issu de l'anglais, étiquetant une activité didactique : l'incompréhension des parents demeure bien sûr entière. On aurait tort de voir là de simples difficultés de traduction. Le temps passé à l'école est la proportion inverse de celui passé dans la famille, où l'apprentissage de la langue s'inscrit dans celui des activités traditionnelles, selon le mariage jugé essentiel par les Inuit. La culture, ou l'*inuktitut* au sens large, apprise en classe est la seule partie du programme discutée avec enthousiasme par les parents. L'ésotérisme de l'école perd de sa force seulement quand il s'agit d'une activité scolaire directement importée de la culture inuit, encore que laisser en plan la fabrication d'un objet comme un filet de pêche puisse sembler un contre-apprentissage.

Ces cours d'*inuktitut* donnés par deux membres de la communauté comprennent un enseignement des activités traditionnelles propres aux femmes pour les filles et des activités propres aux hommes pour les garçons. Les parents sont familiers aussi bien avec la matière enseignée qu'avec la procédure d'instruction. Les moniteurs sont des gens qui consacrent un temps considérable aux activités coutumières et qui sont re-

connus pour leur maîtrise de ces dernières. Toutefois, les moniteurs eux-mêmes sont critiqués par les parents, au même titre que les jeunes professeurs diplômés. Cette ambivalence vis-à-vis de l'enseignement des matières traditionnelles à l'école renvoie peut-être à la question de savoir si, somme toute, l'école doit ou non comprendre de pareilles disciplines. En revanche, certains parents peuvent dépendre de l'école pour un enseignement qu'ils n'ont plus le temps de donner eux-mêmes.

Conclusion

J'ai présenté ici les concepts d'identité personnelle et de transmission du savoir fondamentaux pour la compréhension des pratiques pédagogiques. En tant que catégories analytiques, pouvaient-ils servir l'exploration du rapport entre l'école et les Inuit? L'application de ces concepts dans le cadre d'une politique de scolarisation au sein d'une communauté autochtone fait surgir des significations fort différentes dans la culture d'accueil, qui attestent de la complexité de la rencontre entre deux formes institutionnelles de socialisation et de transmission des connaissances.

Ainsi que nous l'avons vu, l'interdépendance et l'aide mutuelle caractérisent l'expression des relations interpersonnelles des Inuit. Dans le contexte communautaire, un individu est un lien dans un réseau organique flexible qui réintroduit continuellement les noms des défunts dans la communauté des vivants. Dans cette communauté, un porteur de nom vivant ne fait pas que représenter des relations déjà existantes, mais en crée de nouvelles. Un individu devient partie prenante du réseau qui constitue un tout. L'identité d'un individu solitaire n'a pas de signification en-dehors de la communauté : l'identité est confirmée en relation avec les autres.

Il en va de même pour la connaissance. Pour les Inuit, le savoir ne peut être compartimenté en segments distincts et séparés, ce qui ne signifie pas que l'acquisition du savoir ne puisse pas être restreinte à un lieu et à un temps donnés. La compréhension du monde construite par un Inuk évolue holistiquement. De même que pour l'identité, un segment de savoir manque de signification s'il n'est pas incorporé dans un ensemble déjà existant.

Est-il bien logique, pour les Inuit, de participer à la gestion d'une institution qui contredit ces deux concepts si fondamentaux à la nature même de ce qui est significatif aux yeux des Inuit? Car non seulement l'école contredit l'essentiel des pratiques inuit, mais elle le fait à tel point que lorsque les enfants vont à l'école, ils perdent la possibilité d'être impliqués dans leurs propres pratiques culturelles.

Mais l'enseignement de l'école est cependant perçu comme quelque chose d'indispensable aujourd'hui. La valorisation contradictoire de l'enseignement de l'*inuktitut* à l'école, par opposition à la valorisation positive de l'apprentissage de l'*inuktitut* à la maison, nous entraîne au coeur du dilemme des Inuit. D'un côté, l'avenir de leurs enfants qui se trouve dans le monde des Blancs; de l'autre, l'identité inuit avec l'association si valorisée pratique/parole, l'accent sur l'élève et la maîtrise de la langue. Mais quelle référence devrait l'emporter sur l'autre et orienter l'éducation des enfants, les programmes scolaires, une attitude conséquente des parents, autrement dit une politique à long terme et fructueuse au moins dans un sens? Ici, les Inuit hésitent. La mise en perspective de cette complexité selon la comparaison entre les Inuit et les Euro-canadiens me semble un premier pas vers une école *qallunaatitut* un peu plus *inuktitut*.

Références et autres documents à consulter

Barman, J., Herbert, Y. et Mc Caskill, D. (éds.), (1986). *Indian Education in Canada.* (Vol. 1 – *The legacy*). Vancouver : University of British Columbia Press.

Douglas, A.S. (1994). Recontextualising schooling within an Inuit community. Dans *Canadian Journal of Education, 19*(2), pp. 154-164.

National Indian Brotherhood of Canada (1972). *Indian Control of Indian Education.* Policy paper presented to the Minister of Indian Affairs and Northern Development.

Paquette, J. (1986). *Aboriginal Self-Government and Education in Canada.* Kingston, Ontario : Institute of Intergovernmental Relations.

Pauls, S. (1984). The case for band controlled schools. Dans *Canadian Journal of Native Education, 12*(1), pp. 31-37.

Philips, S. U. (1983). *The Invisible Culture : Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation.* New York : Longmans.

Ward, M. S. (1986). Indian education : Policy and politics, 1972-1982. Dans *Canadian Journal of Native Education, 13*(2), pp. 10-21.

POLITIQUES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES PARTENARIALES EN FRANCE ET EN BELGIQUE DANS LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Elisabeth RÉGNAULT
Université de Lille III

Introduction

En France, dès 1981, ont été mises en place des structures partenariales tout d'abord dans des *zones d'éducation prioritaire* (ZEP) et plus tardivement en 1984 dans des dispositifs *d'animation éducative périscolaire* (AEPS). Des projets ZEP ont aussi vu le jour en Belgique, à partir de 1989. La différence entre ces deux dispositifs réside dans l'origine de l'action qui se situe à l'intérieur de l'école dans le cadre des ZEP et hors de l'école dans celui des AEPS. Ils ont cependant un objectif commun qui consiste à mettre en relation les différents partenaires socio-éducatifs de l'enfant (école, milieu associatif, parents) dans l'objectif de lutter contre l'inégalité sociale et scolaire. L'idée de base est la suivante : l'école doit s'ouvrir sur son environnement car la lutte contre l'échec scolaire est à analyser sur un plan global. Les acteurs concernés par l'éducation et l'instruction des enfants sont alors amenés à se rencontrer.

Chauveau et Gosselin (1989) postulent que l'école doit changer parce que la réalité scolaire a changé. Elle ne peut rester indifférente à «la crise» des quartiers d'habitation sociale et elle peut être un pôle de développement des quartiers populaires. Selon Chauveau (1989), l'intérêt pour l'analyse des conditions locales, qui permettent d'expliquer l'échec scolaire, se développe au sein des recherches en éducation. On effectue alors un retour vers les acteurs et les situations en établissant un lien entre le national et le local.

Nous avons réalisé une première évaluation qualitative du partenariat dans un quartier de Toulouse où se déroule une AEPS et dans des quartiers de Bruxelles qui ont été retenus comme zones d'éducation prioritaire. Les résultats présentés ici concernent la première étape exploratoire d'une recherche européenne. Notre démarche repose sur l'étude du cadre institutionnel et de l'organisation du partenariat à travers, d'une part, une analyse de contenu des différents textes officiels et d'autre part, des entretiens semi-di-

rectifs auprès de responsables du partenariat. Ces deux approches permettent de confronter les politiques avec les pratiques éducatives.

Dans une seconde étape, nous envisageons d'étudier les représentations et attentes des divers acteurs socio-éducatifs vis-à-vis du partenariat (responsables dans la structure partenariale, élus locaux, parents, enseignants et enfants) par des entretiens et tests semi-projectifs (échelle d'attitude, tri de définition...) et de demander, à ces mêmes acteurs, d'évaluer ce partenariat. Plus tard, nous utiliserons cette grille d'analyse et ces trois niveaux d'appréhension de la réalité (étape exploratoire, représentations des divers partenaires et évaluation du partenariat par ces derniers) en construisant une recherche dans d'autres pays européens. Grâce à ces études qualitatives qui prennent en compte le niveau local, nous essaierons de déterminer des indicateurs communs à ces pays.

Il nous a paru important de réaliser, tout d'abord, une enquête exploratoire en France et en Belgique parce que les données culturelles de ces deux pays francophones et les éléments spécifiques à chaque action présentent des points communs mais aussi des différences. Nous pourrons plus tard utiliser des outils méthodologiques similaires sur le plan technique mais adaptés, dans leur contenu, à ces éléments. Notre objectif n'est pas de juger les intentions et les actes des différents acteurs. C'est notre distance par rapport au terrain qui permet de distinguer ce que les acteurs, impliqués, ne peuvent pas déceler d'emblée. Mais, comme le suggère Glasman (1992a), si le chercheur gagne quelque chose à maintenir une distance nécessaire, il perd aussi une certaine saisie de la complexité par sa non-implication.

1. Description des deux actions

1.1 Toulouse

En 1982, a été créé un collectif regroupant des travailleurs sociaux d'origine diverse. Suite à un constat d'échec scolaire, le collectif s'est mobilisé et, à travers une approche globale du symptôme *échec scolaire*, il a visé à restaurer les rôles parentaux dans l'éducation des enfants et par là-même, à redynamiser une population passive et assistée. En 1984, cette action de type soutien scolaire est devenue l'Animation Éducative Périscolaire financée par le Fonds d'action sociale (FAS) pour les travailleurs immigrés et leurs familles. Les objectifs consistent à renforcer les liens de l'association avec l'école, avec les parents et avec les autres intervenants locaux. Cette action est issue du terrain à la demande des enfants et des adolescents du quartier.

Les objectifs du collectif, organe de décision, sont les suivants :

- Permettre à des enfants de bénéficier, dans différents lieux du quartier, d'une aide scolaire de type parentale accompagnée d'activités socio-éducatives et ludiques. La relation avec le moniteur est personnalisée grâce à la mise en place de petits groupes de soutien. Il ne s'agit pas de refaire les devoirs mais de donner à l'enfant des éléments de méthode et d'ouverture culturelle sur l'environnement.

- Amener les parents à devenir partie prenante de la scolarité de leurs enfants et à se rapprocher de l'école en les réunissant autour du thème de la scolarité et en leur permettant de préparer la fête de fin d'année avec les travailleurs sociaux. Les familles rencontrent aussi les moniteurs pendant des réunions ou lorsqu'ils vont chercher leurs enfants à la fin de chaque séance.

- Travailler en complémentarité avec l'école et les enseignants. Les partenaires de l'école sont invités à des réunions préparatoires avec les travailleurs sociaux et indiquent à ces derniers les enfants qui ont besoin de soutien scolaire. En fonction de demandes ponctuelles, certains directeurs et instituteurs se rendent à des réunions avec les moniteurs et les parents. La plupart du temps, les moniteurs se rendent à l'école chaque trimestre pour établir un bilan avec les enseignants. La plupart ont des échanges avec ces derniers lors des récréations.

1.2 Bruxelles

La structure partenariale des ZEP ressemble à celle qui a été mise en place en France en 1981. En 1988, les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement ont créé la Commission chargée de délimiter les zones prioritaires. Ainsi, huit zones regroupant plusieurs écoles ont été déterminées dans l'agglomération bruxelloise et en Wallonie. Les deux premières zones bruxelloises, réunissant huit projets, ont débuté dès l'année 1989-90; les autres ont commencé plus tard en 1992-93. Les premiers projets ont vu le jour sans partenariat socio-éducatif préalable, à l'inverse des autres projets. C'est la raison du décalage dans la mise en oeuvre. Ces expériences durent généralement quatre ans dont le premier est considéré comme probatoire. Nous avons réalisé nos enquêtes pendant l'année 1992-93, donc dans la dernière année de fonctionnement des projets dans les deux premières zones. Ces projets ont été évalués, au même moment, par quatre universités francophones. Nous ne pouvions pas interférer dans le processus d'évaluation de ces projets, c'est pourquoi nous avons rencontré au préalable la Présidente de la Commission ZEP qui nous a remis la liste des autres projets, ce qui nous a permis de rencontrer quelques uns des acteurs impliqués.

Dans le cadre de ces projets, du matériel supplémentaire a été octroyé ainsi que du personnel (Agent contractuel subventionné : ACS, chômeur indemnisé appelé «ZEPiste» qui a une spécialité disciplinaire et qui est accordé à un projet). Ces moyens ne constituent pas une finalité en soi mais sont des outils nécessaires à la réalisation des projets. Il existe un coordonnateur qui est responsable du fonctionnement de la ZEP. Une Commission ministérielle de sélection, d'accompagnement et d'évaluation reçoit les projets et assure le fonctionnement administratif. Trois chargés de mission issus des trois réseaux scolaires (réseau de la communauté française, réseau libre catholique et réseau communal) rencontrent les promoteurs du projet sur le lieu de leur travail.

2. Analyse des textes officiels

Pour situer l'expérience toulousaine, nous présentons les textes du Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (circulaire du 14 août 1984). Pour Bruxelles, il s'agit des textes d'orientation ministériels de la Communauté française concernant les ZEP (circulaire du 12 avril 1989) que nous comparons aux circulaires françaises du 1er juillet et du 28 décembre 1981.

2.1 La circulaire du FAS en France

Il s'agit de mettre en place des cycles d'AEPS dans des lieux extérieurs à l'école pour les enfants étrangers en vue d'améliorer leur insertion dans l'école comme dans le quartier. Ces animations n'entrent pas en compétition avec le travail en classe et devront, en concertation avec les enseignants, offrir à ces enfants la possibilité de diversifier leurs intérêts et d'améliorer leur capacité d'organisation. Quand elle sera sollicitée, une aide aux devoirs sera associée à ces activités. Les critères de sélection des projets sont les suivants : renforcer les liens des associations avec l'école, les parents et les intervenants locaux. L'avis des inspecteurs d'académies est nécessaire. L'articulation de ces animations avec des projets existants en ZEP est souhaitable. La notion de partenariat n'est pas utilisée dans cette circulaire. Cependant, le collectif de travailleurs sociaux l'emploie dans ses écrits : «faire des parents, culturellement dominés, des partenaires des institutions du quartier, en particulier de l'école» (Regnault, 1988, p. 77).

Le FAS, en 1993, a fait un bilan de ses actions et remet en question ses orientations en rappellant les éléments de la circulaire interministérielle du 10 mai 1990.

> Il apparaît nécessaire d'organiser la concertation entre les équipes d'enseignants et les associations non pour le plaisir mais parce qu'elle est une condition sine qua non à la bonne réalisation de l'AEPS. Dans certains endroits, des associations sont membres, à titre consultatif, des conseils d'école.

> La bonne volonté des animateurs ne saurait suffire à garantir le bien fondé des activités proposées. Les associations sont appelées à veiller à la bonne formation des animateurs.
>
> L'extériorité spatiale obligée en 1984 ne l'est plus. Les activités peuvent se dérouler au sein des établissements scolaires.
>
> Il ne faut plus faire de l'origine des enfants la condition de leur admission dans les AEPS. Celles-ci doivent être ouvertes à tous les enfants qui ont des difficultés scolaires.
>
> Sur le plan des contenus, les AEPS doivent réaliser un équilibre entre des moments d'accompagnement scolaires au sens strict et des activités d'expression et de socialisation. Refaire l'école, c'est travailler avec. Refuser de prendre en compte la nécessité d'un aide aux devoirs au profit d'une conception uniquement ludique n'aide pas forcément l'enfant à se réconcilier avec l'école.

La charte de l'accompagnement scolaire, signée le 7 octobre 1992 par les ministres de l'Éducation nationale et de la culture, de la Ville et de l'Intégration, a été approuvée par de nombreuses institutions dont le FAS. Elle traduit le souci, après la phase de développement quantitatif, de promouvoir des actions de qualité, de respecter les identités professionnelles de chaque acteur en veillant à la complémentarité des interventions et de réaffirmer les principes de gratuité et de laïcité qui doivent également inspirer les actions d'accompagnement scolaire. Un développement accru de la collaboration école/milieu est nécessaire suite à la manifestation de comportements de concurrence ou d'indifférence, d'une certaine confusion des rôles et de l'expression de reproches réciproques. Selon Seksig (1991), le partenariat doit donc être davantage «chevillé» au fonctionnement régulier de l'institution scolaire.

2.2 *La circulaire de la Communauté française de Belgique*

De même qu'en France (circulaire du 1er juillet et du 28 décembre 1981 concernant les ZEP), une circulaire (12 avril 1984) a été distribuée en Belgique, aux acteurs du terrain avec des critères de sélection équivalents : échec scolaire important, quartier défavorisé sur le plan habitat et économique, présence d'enfants étranger[1] . Une place importante est donnée aux initiatives locales. La réflexion face à l'action doit être permanente en terme d'expérience continue. Du personnel et du matériel supplémentaires ont été alloués.

Les différences entre les circulaires belges et françaises résident dans les points qui suivent. La Belgique n'a donné aucune directive aux acteurs. Une circulaire d'une page est intégrée dans une plaquette avec une introduction générale. Elle insiste sur la notion de prévention et de pédagogie différenciée. L'expérience est évaluée au bout de quatre ans. Le lien se fait directement entre le ministère et le terrain à travers la

cellule d'accompagnement et ses chargés de mission. Le coordonnateur supervise les actions et réunit les partenaires de chaque ZEP. L'idée de base est de refuser de trop définir les contenus à l'avance et d'octroyer des moyens en fonction des suggestions des promoteurs des projets.

Les circulaires françaises sont plus denses et reflètent le fonctionnement hiérarchique de l'Éducation nationale. Elles s'adressent non pas directement aux acteurs du terrain mais aux inspecteurs d'académie et aux recteurs. Il a été demandé tout d'abord d'observer les établissements par les corps d'inspection afin de repérer les besoins. Puis des projets ont été mis en place par une équipe d'animation dont les membres ont été désignés par l'inspecteur d'académie. Cette équipe est devenue le conseil de zone qui réunit les partenaires habituels du système éducatif. L'inspecteur de l'Éducation nationale et le chef d'établissement sont les responsables de la ZEP et président le conseil de zone. Les coordonnateurs sont des enseignants agissant sur le terrain et détachés pour le projet ZEP. Une circulaire récente a été publiée (7 décembre 1992) et fait le bilan de dix années d'expérience. Elle veut consolider les acquis en précisant qu'il faut aller plus loin en matière d'évaluation des résultats des élèves, des pratiques pédagogiques et du fonctionnement du partenariat. Il s'agit d'établir, pour septembre 1994, une nouvelle carte de zones. Le retour à l'objet premier de la ZEP, qui est l'amélioration des résultats scolaires, est mis en valeur. Il est aussi question de valoriser à l'extérieur, l'image de la ZEP devenue négative.

3. Analyse du discours des responsables interviewés

3.1 Les caractéristiques des acteurs et l'outil méthodologique utilisé

À Toulouse, deux assistantes sociales, deux éducateurs du Club de prévention, la coordinatrice du soutien scolaire et un directeur d'école primaire, tous membres du collectif soutien, ont été interviewés en décembre 1992. Des entretiens semi-directifs avec magnétophone ont été menés; la grille de question était centrée sur les items suivants : organisation du partenariat et évaluation de cette dynamique par ces personnes.

À Bruxelles, un chargé de mission de la Commission d'accompagnement et d'évaluation du Ministère de l'éducation ainsi que des responsables impliqués dans des projets (un coordonnateur, deux directeurs d'école, deux Agents contractuels subventionnés et une enseignante) ont participé à l'enquête en février 1993. Les questions posées ont été les mêmes que pour les acteurs français.

3.2 Les données recueillies

3.2.1 Les enseignants

À Toulouse, le directeur d'école a favorisé la création de ces activités de soutien scolaire car il était membre du collectif avec les travailleurs sociaux. Les enseignants étaient représentés par le directeur et restaient peu impliqués dans l'action. Certains se rendaient à des réunions dans le quartier avec les moniteurs; ces derniers rencontraient souvent l'enseignant pendant les heures de récréation pour échanger sur la scolarité des enfants : rencontre brève et tendue car les enseignants ne reconnaissaient pas le statut du moniteur.

Dans le cadre des ZEP bruxelloises concernées par l'enquête, certains projets ont été proposés par des directeurs d'école sans concertation avec les enseignants qui se sont sentis alors extérieurs à l'action. D'autres se sont aussi vu refuser une partie de leur demande. En effet, la Commission a sélectionné des méthodologies différentes pour l'expérimentation parce que certains des projets ne répondaient pas à la philosophie de prévention qui caractérise les ZEP. Ceci a entraîné une certaine frustration chez différents acteurs.

Nous constatons que, dans les deux cas, les enseignants ont été très faiblement impliqués dès la mise en place de l'action. Nous émettons l'hypothèse que cette faible implication entraîne une méconnaissance des autres partenaires. Des représentations des enseignants vis-à-vis de certains acteurs du partenariat circulent. Ils ont tendance à réaffirmer leurs prérogatives et leur rôle central de diffusion des apprentissages. Comme le dit un expert de Toulouse : «le moniteur n'est pas un pédagogue, il ne doit pas refaire l'école. Il y a peu d'animateurs pour beaucoup d'enfants ce qui ne nous est pas permis dans nos classes». De même, à Bruxelles, les «ZEPistes font du travail sur notre dos».

3.2.2 Les parents

À Toulouse, des réunions sur la scolarité sont organisées trois fois par an dans l'objectif de rapprocher les parents de l'école. Mais l'impact de ces rencontres sur la participation des parents à l'école n'est pas probante. Un des objectifs du collectif est d'amener les parents à devenir partie prenante de la scolarité de leurs enfants. Il est vrai que cet objectif, tel que défini, amène à penser que les parents sont considérés comme incompétents dans leur rôle éducatif; en conséquence les travailleurs sociaux prennent la place que des parents eux-mêmes pourraient occuper vis-à-vis d'autres parents. Ainsi, ceux-ci pourrait contribuer à bloquer une dynamique qu'ils ont pourtant déclenché,

comme le fait valoir Glasman (1992b) qui se demande si les nouveaux acteurs du soutien scolaire épaulent les familles ou se substituent à elles. Il paraît important que les parents démystifient l'école en se rendant dans ces lieux intermédiaires où ils expriment davantage leurs attentes qu'à l'école. Ils se sentent d'ailleurs plus à l'aise dans ces structures de quartier que dans celles de l'institution scolaire mais peuvent à nouveau s'y enfermer et ne pas se rendre davantage à l'école. Les travailleurs sociaux ont tendance à créer un espace intermédiaire qui fait écran. Pour ces derniers, nous constatons globalement la rareté d'une double relation avec les familles et l'école, en d'autres termes la difficulté d'une mise en oeuvre d'une médiation. On voit apparaître, soit une collaboration active avec l'école en l'absence de liens avec la famille, soit une relation privilégiée avec les parents en l'absence d'une complémentarité avec l'école.

À Bruxelles, le contact avec les familles est généralement difficile à établir dans les ZEP bien que les acteurs considèrent comme fondamental le rôle de ces derniers dans la scolarité de leurs enfants. Toutefois, le contact a pu se réaliser dans une école à l'intérieur d'une ZEP. Celle-ci a participé à une expérience interculturelle chapeautée par le ministère de la Culture et de l'éducation et la Commission des Communautés européennes. Cette expérience visait l'apprentissage du français ainsi que l'intégration des familles et de leurs enfants dans le tissu social belge. Un médiateur scolaire fut nommé et rencontra toutes les familles chez elles et en présence des enfants. Lors de ces rencontres, les parents, pour la plupart marocains et berbères, ont exprimé l'idée selon laquelle ils ont peur de l'école car ils ne connaissent pas le fonctionnement de l'institution scolaire. Grâce à ces initiatives, des effets positifs ont été constatés : les parents viennent plus facilement aujourd'hui à l'école sans convocation; la population scolaire se stabilise car les enfants changent moins fréquemment d'école d'une année à l'autre; le directeur d'école a pu passer des contrats engageant les partenaires de l'enfant (parents, enseignants) à aider ce dernier à intégrer les règles et à progresser. Cette expérience interculturelle a pris fin en 1993 mais l'octroi d'un poste de médiateur permanent a été souhaité par le directeur de cette école. Une première réponse à ce souhait a été apportée : en 1993-94, à titre expérimental, le ministère de l'Éducation a nommé 28 médiateurs dans des écoles secondaires en ZEP ou en dehors, dont la fonction est la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire.

Il apparaît que, dans les deux cas, les parents ne sont pas réellement impliquées dans l'action et que l'objectif de rapprocher ces derniers de l'école est difficile à atteindre. Il a été constaté que les parents d'élèves qui se rendent aux réunions à l'école sont souvent les parents élus dans des conseils d'école et d'administration. Hors, comme le précise Bourgarel (1991), il s'agit d'amener tous les parents à s'associer au projet

d'une ZEP dans ces quartiers où les familles sont les plus éloignées de l'école. De plus, prendre ces familles pour partenaires éducatifs ne va pas de soi car les autres partenaires tels que les membres de l'institution scolaire ou les travailleurs sociaux perçoivent souvent ces dernières comme indifférentes, opposées ou inaptes à s'intégrer aux efforts éducatifs de l'école et du travail social. Des questions émergent suite à cette analyse : Quelle possibilité de participation est offerte aux parents? Comment contacter les familles, faut-il procéder de manière institutionnelle ou individualisée? Quel type de médiation mettre en place, quelles sont les particularités du médiateur? En effet, avoir une position de médiateur exige de gérer à la fois sa proj · implication dans la dynamique et de garder une certaine extériorité, nécessaire au fonctionnement de la médiation.

3.3.3 Les enfants

À Toulouse, dans le cadre des AEPS, les élèves qui bénéficient de soutien scolaire ne sont pas forcément ceux qui en ont le plus besoin. La nécessité d'une présence assidue a pour conséquence que les enfants qui ont le plus de difficultés sortent du système en raison de leurs absences répétées. De plus, si pour certains, grâce à l'acquisition d'une méthode de travail, les résultats scolaires s'améliorent, pour d'autres, seul le comportement change.

À Bruxelles, l'optique des ZEP est de lutter contre l'échec scolaire de manière préventive au sein de l'école. Dans ce cadre, des activités de logopédie, de psychomotricité, de lecture dans des bibliothèques et des activités sportives ont été proposées. Le détour par le sport permet aux enfants d'intégrer les règles de la vie de groupe, ce qui a des répercussions sur le comportement de l'élève en classe mais il est difficile d'en évaluer les effets sur les résultats scolaires eux-mêmes.

Nous constatons que, dans les deux cas, il est plus facile d'observer des progrès dans le comportement des élèves que dans leurs résultats scolaires. En tant que partenaire, l'enfant semble absent du projet. Il est cependant l'élément central de la dynamique puisqu'il s'agit d'améliorer ses résultats dans l'optique d'une égalité sociale et scolaire. Tous ces éléments posent la question de la place de l'enfant dans ces processus. Glasman (1992a) constate que la ZEP, en France, «semble viser une intervention généraliste sur les problèmes du quartier et non pas une intervention prioritaire sur les questions de la scolarité» (p. 55). En effet, la multiplication des partenaires et des structures a entraîné un déplacement de l'objet du partenariat à travers le temps. Celui-ci semble détourné de sa fonction première. Nous comprenons mieux alors pourquoi la circulaire du 7 décembre 1992, concernant les ZEP en France, met à nouveau l'accent sur les apprentissages.

4. Analyse des données

Les expériences analysées à Toulouse et à Bruxelles permettent de cerner une première représentation du fonctionnement partenarial, même si celle-ci ne peut probablement pas être généralisée à d'autres contextes. Il nous apparaît, en particulier, que le partenariat aurait été décrété d'office, comme si le fait de souhaiter une communication entre partenaires allait engendrer une collaboration spontanée.

Ainsi àToulouse, les travailleurs sociaux et le directeur ont définis ensemble des objectifs mais n'ont pas intégrés dès le départ les autres partenaires (les enseignants, les parents, les moniteurs et les enfants). Le collectif est constitué, à l'heure actuelle, de travailleurs sociaux et d'un directeur d'école; il n'existe pas de réprésentants des autres acteurs. De même à Bruxelles, les Agents contractuels subventionnés n'ont pas reçu d'information spécifique sur les objectifs et les moyens de l'expérience ZEP. Une étape a été oubliée : celle de la connaissance des objectifs, de la confrontation des attentes des uns et des autres, de la reconnaissance des rôles, statuts et identité professionnelle de chacun. La mise en place de projets communs, en s'accordant sur la définition de concepts comme l'échec scolaire ou la prévention, n'a pas toujours eu l'importance qu'elle mérite. Les décideurs n'ont pas essayé de connaître le terrain avant de construire des textes. On a eu la généreuse intention de ne pas donner de directives mais on a préféré une multiplicité de projets expérimentaux plutôt qu'une réponse directe à des demandes émanant du terrain. Une dérive administrative et financière a aussi pris le pas sur l'expérience : il est question, à travers les moyens, de justifier son existence. La coupure entre les champs associatifs et scolaires persiste. Dans le cadre d'un des trois projets, le comité de coordination a décidé de revenir en arrière et de réfléchir sur la définition des concepts et des objectifs communs.

Nous pouvons aussi nous demander si le soutien scolaire à Toulouse ne s'enferme pas dans une confusion de rôles et dans une concurrence avec l'école. En effet, n'est-ce-pas refaire l'école que d'aider aux devoirs même si l'ouverture sur le culturel a une place importante? Pourquoi une aide à l'extérieur de l'école? Les moniteurs n'ont-ils pas tendance, sans le vouloir, à culpabiliser et à frustrer les enseignants lorsqu'ils affichent qu'ils travaillent avec une autre méthode, avec peu d'enfants et qu'ils ont des horaires souples qui leur permettent de se réunir facilement? De même, les ACS, à Bruxelles, organisent eux-mêmes leur horaire ce qui oblige les enseignants à s'adapter et ce qui engendre aussi une culpabilisation et frustration de leur part.

Cette ouverture réciproque a sans doute entraîné un glissement des fonctions et des rôles de chaque groupe (le FAS, dans son bilan de 1993, utilise la notion de

confusion de rôles). Chacun est amené alors à se repositionner dans la structure partenariale et à se refermer sur soi. L'école réaffirme sa place centrale et ses prérogatives puisque l'objet premier du partenariat *part à la dérive*. Un autre effet pervers consiste à utiliser les médiateurs comme écran. Des ZEPistes, en Belgique, ont été récupérés pour servir uniquement une école, ce qui n'est pas leur rôle. Des enseignants ont essayé d'utiliser le médiateur scolaire pour éviter la présence physique des parents dans les couloirs. Fagnot et Chauveau (1989) expriment l'hypothèse suivante : on considèrerait souvent le dispositif nouveau comme l'attribution de moyens supplémentaires pour sa propre «maison».

Sur un plan conceptuel, le partenariat a été défini, par des chercheurs (Glasman (1991), comme la rencontre de deux projets. Il est indispensable que les deux partenaires «trouvent leur compte» dans un travail en commun, c'est-à-dire une égalité de participation sans une confusion des rôles et des fonctions. Comme Fauquette (1991) le précise :

> L'une des conditions de la réussite d'un partenariat c'est que tous soient impliqués à part égale, de manière symétrique, dans un processus partenarial, ce qui ne signifie en aucune manière que les rôles doivent être interchangeables et que le partenariat soit synonyme de confusion des genres (p. 77).

Les partenaires sont reconnus de manière égalitaire mais non identique. Il est nécessaire alors que chacun précise son statut et sa place dans le système, ses attentes, ses objectifs, ses contraintes et ses limites dans le champ d'action. La notion de contrat prend une place centrale dans ce processus ainsi que celle du respect de l'identité professionnelles des acteurs (Ion, 1990).

Les données recueillies montrent que le partenariat, tel qu'il est présenté dans les circulaires officielles en France et en Belgique, est difficile à appliquer pour des raisons d'ordre fonctionnel, mais aussi à cause des conditions qui ont présidées à sa mise en oeuvre. Malgré des différences dans les deux contextes, il s'avère qu'il a été décrété d'office et qu'une étape a été négligée : celle de la confrontation des attentes et de la reconnaissance des identités de chaque partenaire.

Conclusion

Pour comprendre les processus et les blocages mis en jeu dans les dynamiques partenariales, nous considérons que l'analyse systémique s'avère utile. L'idée centrale est que tout système doit trouver un équilibre entre l'ouverture vers l'extérieur et la fermeture sur soi pour conserver son identité propre. L'interaction entre les sous-systèmes constitue une unité globale et des transformations émergent qui n'auraient pas eu lieu si les sous-systèmes étaient restés fermés sur eux-mêmes. Selon Lugan (1983), l'in-

terdépendance des éléments n'est pas spontanée, elle est à découvrir. Ainsi le partenariat doit être construit avant d'être en mesure de développer des réactions en chaîne et de participer à la transformation des deux partenaires, soit l'école et la famille.

De plus, un va-et-vient entre le repli sur soi et l'ouverture est nécessaire à la conservation du système. Cette première évaluation du partenariat met en valeur ce processus dialectique : une trop grande ouverture de l'école a entraîné une perte d'identité et un enfermement sur soi. Actuellement, on constate que l'école réaffirme ses prérogatives. Le FAS, en France, insiste sur la nécessaire collaboration entre les systèmes et s'oppose désormais, à la séparation des activités. À Bruxelles, un comité de coordination, au bout d'un an de fonctionnement, décide de revenir en arrière et s'interroge à nouveau sur les finalités et les objectifs du partenariat.

Cependant, comme le rappelle Morin (1977), «la relation entre l'ordre et le désordre dans un système doit être comprise de manière dialectique». Ceci implique que les *bruits* dans un système donné peuvent être intégrés positivement ou négativement selon la capacité que celui-ci a de les gérer. Tous les dysfonctionnements, les sentiments de frustration générés par le partenariat peuvent être considérés comme des éléments positifs car ils représentent une opportunité pour le système scolaire d'évoluer par un dépassement de ces difficultés. Il faut considérer aussi qu'au sein de l'école, interagissent des éléments qui sont certes concurrents et opposés entre eux mais aussi complémentaires. N'est-ce pas précisément cette complémentarité entre l'école et l'extérieur qui paraît difficile à établir?

Références et autres documents à consulter

Bourgarel, A. (1991). *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*. Paris : CNDP/Hachette.

Chauveau, G. et Gosselin, R. (1989). L'école et les quartiers populaires. Dans *École et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, pp. 15-27. Paris : Collection CRESAS, L'Harmattan/INRP, *8*.

Chauveau, G. (1989). L'échec scolaire au quotidien. Dans *École et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, pp. 39-53. Paris : Collection CRESAS, L'Harmattan/INRP, *8*.

Dannequin, Cl. (1989). Apprendre à l'école et autour de l'école. Dans *École et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, pp. 85-103. Paris : Collection CRESAS, L'Harmattan/INRP, *8*.

Fagnot, F. et Chauveau, G. (1989). Des animatrices à la croisée des chemins. Dans *École et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, pp. 147-163. Paris : Collection CRESAS, L'Harmattan/INRP, *8*.

Fauquette, J.-Cl. (1991). Le partenariat. Dans *Migrants-Formation, 85*, pp. 76-80.

Glasman, D. et l'équipe du CRE (1991). Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration. Dans *Migrants-Formation, 85*, pp. 23-48.

Glasman, D. (1992a). *L'école réinventée. Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires.* Paris : l'Harmattan.

Glasman, D. (1992b). *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers.* Paris : ESF, Collection pédagogies.

Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire.* Toulouse : Privat, Collection Pratiques Sociales.

Lugan, J.-C. (1983). *Eléments d'analyse des systèmes sociaux.* Toulouse : Privat.

Morin, E. (1977). La méthode (Vol. 1 – *La nature de la nature*). Paris : Seuil.

Régnault, E. (1988). Le périscolaire, lien entre la famille et l'école. Dans *Migrants-Formation, 75*, pp. 77-79.

Seksig, A. (1991). Excuse-moi, partenaire. Dans *Migrants-Formation, 85*, pp. 68-73.

Notes :

1 La plaquette de présentation belge est plus détaillée en ce qui concerne la description des caractéristiques des familles. Côté français, on évoque la composition socio-économique des familles. Côté belge, on précise que les critères retenus concernent l'encadrement familial défaillant, la marginalisation des ménages face à l'école et à la culture, que les chances des parents de milieux populaires, surtout lorsqu'ils sont d'origine étrangère, ne sont pas non plus égales comme celles de leurs enfants, incapables qu'ils sont, dans la plupart des cas, de décoder le monde énigmatique de l'enseignement et d'aider les enfants à s'y frayer un chemin fructueux.

ANNEXE

Liste des textes d'orientation

Animation éducative péri-scolaire (AEPS) : France

* Circulaire du Fond d'action sociale : 14 août 1984 (n° 84-298)
* Circulaire interministérielle du 10 mai 1990
* La charte de l'accompagnement scolaire du 7 octobre 1992
* Supplément à la lettre du FAS, n° 35, janvier/février 1993.

Zone d'éducation prioritaire : France

* Circulaire ministérielle du 1er juillet 1981 (n° 81-238)
* Circulaire ministérielle du 28 décembre 1981 (n°81-536)
* Circulaire ministérielle du 7 décembre 1992 (n° 92-360)

Zone d'éducation prioritaire : Communauté française de Belgique

* Circulaire ministérielle du 12 avril 1989 (réf : ML/JD/89/574).

RECONSTRUIRE UN PROJET D'ÉCOLE EN FRANCE

Philippe BATAILLE
Université de Montréal

Différentes évaluations sur les zones d'éducation prioritaires (ZEP) indiquent que la France renouvelle sa problématique traditionnelle sur l'école (Bouveau, 1989; Platone et Rey, 1993). Mais surtout, plus couramment que par le passé, les enquêtes en milieu scolaire accordent une importance centrale aux situations vécues (Dubet, 1991; 1994). L'approche nouvelle sur l'école intègre trois facteurs.

1) Il n'est plus permis de décrire l'école française seulement comme un système de reproduction sociale, y compris si les critiques à l'égard du dispositif du savoir légitime restent globalement d'actualité (Bourdieu et Passeron, 1964; Baudelot et Establet, 1971). Dorénavant, l'échec scolaire doit être considéré comme un signe parmi d'autres des principes d'exclusion qui s'abattent sur des pans entiers de la société française.

2) Il est nécessaire d'aborder la massification, non plus comme un projet, mais comme un fait accompli (Prost, 1992). Dès lors, force est de se demander si la massification a réduit les principes d'inégalité des chances qui distinguaient nettement les publics scolaires ou si elle les a renforcés.

3) Les éléments les plus défavorisés de la société française ont fortement intégré le rôle déterminant de l'enjeu scolaire pour satisfaire leur aspiration à la mobilité sociale. Cependant, ils vivent dans des zones de relégation qui freinent nettement leur ambition (Dubet et Lapeyronnie, 1992). Dès lors, ces enfants développent à l'intérieur de l'école des conduites de crise qui en perturbent le fonctionnement.

Cette conjoncture contraint l'école à redéfinir l'ensemble de son projet scolaire. Elle indique également que l'école ne parvient plus à articuler la demande sociale et la demande culturelle de promotion des individus par l'acquisition d'un bagage scolaire.

1. L'exemple de Roubaix

À Roubaix, ancienne ville industrielle du nord de la France, située dans la métropole lilloise, toutes les écoles publiques, ou presque, sont classées en ZEP. Or cette ville de 97 793 habitants peut être identifiée par trois traits saillants : sa pauvreté, sa forte proportion de jeunes (50 % des habitants ont moins de 28 ans) et la présence de l'immigration (33 % des 0-14 ans sont des enfants de migrants). Sur le plan économique, Roubaix combine tous les effets de la crise sociale qui caractérisent le déclin du modèle industriel français (Bataille et Wieviorka, 1992a). Le taux de chômage est passé de 6,15 % en 1975 à 24,44 % en 1990; 33,4 % de ces chômeurs le sont depuis plus de 2 ans, alors que la moyenne nationale est de 10 %. Mais surtout, seuls 15 909 emplois roubaisiens, sur 46 118, sont effectivement occupés par des roubaisiens, avec une surreprésentation des emplois peu qualifiés comme les manoeuvres ou les ouvriers. Les 15-24 ans constituent à eux seuls 35 % de la population des chômeurs et les 25-49 ans, 21,39 %. De plus, lorsque les 15-24 ont un emploi, il s'agit pour 47,92 % d'entre eux d'un emploi précaire. Aussi, se pose un énorme problème de qualification professionnelle qui concerne directement l'école.

À ces difficultés, s'ajoutent, pour l'école, les effets du déplacement constant des populations résidant à Roubaix. Entre 1982 et 1990, 26 045 personnes, soit plus du quart de la population recensée, sont arrivées à Roubaix et 30 416 l'ont quitté. De même, toujours entre 1982 et 1990, 33 % des roubaisiens ont effectué un déménagement intra muros, bien souvent au gré des opérations de restructuration du paysage urbain très dégradé ou en conséquence d'une mesure d'expulsion. Chacun imagine l'impact de ces déplacements sur les équipes pédagogiques qui éprouvent de sérieuses difficultés à suivre scolairement les populations les plus démunies. D'autant que ces équipes pédagogiques connaissent, à leur tour, un fort taux de remplacement d'une année sur l'autre. L'impression d'instabilité et de dysfonctionnement permanents qui frappe les écoles roubaisiennes correspond alors à une certaine réalité.

À ces chiffres, il faut ajouter que Roubaix est une ville dont le modèle de développement s'est cassé au tournant des années 1970 en ne laissant aucun espoir de relance (Bataille, 1991). Or, l'école, traditionnellement, a joué un rôle important dans la construction de la ville et de sa représentation au niveau national. De fait, à Roubaix, ville socialiste qui eut Jules Guesde pour député, l'école laïque a longtemps été fortement intégrée aux acteurs traditionnels de la ville comme la Mairie ou les syndicats (Bataille et Wieviorka, 1992b) qui favorisaient son bon fonctionnement en organisant, par exemple, des activités communes de loisirs, ou bien encore en favorisant son rapprochement avec

les services sociaux, notamment dans le domaine de la prévention médicale. L'école était alors inscrite au coeur des préoccupations locales. La querelle historique entre l'école laïque et l'école catholique renforçait cet attachement aux partenaires respectifs et elle accroissait, plus qu'elle n'atténuait, l'importance de l'enjeu scolaire dans la définition du modèle culturel de la Ville. Or, aujourd'hui, c'est l'inverse qui se produit. En l'espace de 20 ans, entre 1970 et 1990, les écoles de Roubaix ont été entraînées dans les effets de la crise qui frappe indifféremment tous les édifices sociaux, politiques ou culturels du modèle industriel. Cela est si net, que l'école, fleuron d'une idée républicaine partagée aussi bien par le mouvement ouvrier que par les libéraux, est devenue, en l'espace de quelques années, un symbole de la dégradation urbaine généralisée. L'école roubaisienne sur laquelle reposait le principe d'intégration des individus à la collectivité, locale ou nationale, n'est plus qu'une institution désorientée et affaiblie qui ne parvient plus à lutter contre la discrimination ethnique et sociale (Bataille et al. 1993). Les enseignants sont, au même titre que leurs élèves, victimes de cette situation. À leur tour, ils adopteraient un comportement de crise, par exemple, en démissionnant dès la réception de leur avis de nomination à Roubaix, ou bien encore en multipliant les congés de maladies. Dans tous les cas, il est notoire que ces enseignants n'habitent que dans une infime proportion la ville où ils exercent. Le malaise professionnel prend alors l'aspect d'une crise durable de fonctionnement de l'institution scolaire.

2. Les ZEP comme remède

Les moyens ZEP, qui furent mis en oeuvre à Roubaix dès le début des années 1980, ont précisément eu pour objectif de retisser la trame du social et du culturel qui entourait naguère l'école. Ils cherchaient à rapprocher les objectifs des producteurs et des consommateurs d'école en indiquant les voies de sortie de la crise. Or, au moment où s'est déployée la panoplie des ZEP, le climat scolaire n'a cessé de se dégrader et l'école n'a pas retrouvé la place qui est la sienne dans la ville. Pourtant, vu de Roubaix, probablement nous situons-nous au meilleur des effets des politiques ZEP car elles ont suscité l'intérêt d'une frange non négligeable du corps enseignant, de même qu'elles sont parvenues dans certains cas à motiver l'intérêt des partenaires sociaux, comme les agents du développement social urbain (DSU).

Cette observation contraint à considérer que les moyens supplémentaires dont disposent les ZEP sont insuffisants plutôt qu'ils ne sont inadaptés aux contextes dans lesquelles ces politiques doivent agir. Ces politiques indiquent par bien des aspects les directions à suivre, mais elles manquent de fermeté. Il ne s'agit pas seulement d'un déficit en ressources financières, comme aiment à le penser les adeptes déçus des ZEP, mais

plutôt d'une absence de volonté politique de niveau national qui consisterait à aborder autrement l'importance de l'enjeu scolaire, précisément en renforçant le pouvoir local en la matière.

Comment, par exemple, continuer à parler de zones d'éducation prioritaires, quand ladite zone concerne l'ensemble d'une ville? Dans un cas comme celui-là, ne faut-il pas plutôt considérer que c'est d'un nouveau modèle éducatif dont auraient besoin des franges élargies du public scolaire.

De fait, à Roubaix, malgré les ZEP, les relations entre les enseignants et les enseignés ont, à plusieurs reprises, adopté une tournure dramatique en terme d'incompréhension respective; les résultats scolaires ne satisfont toujours pas aux besoins de la situation; le débat scolaire lui-même s'est enfermé dans de faux enjeux, notamment avec le *hijab* qui recouvre les cheveux de quelques unes seulement des jeunes filles roubaisiennes et musulmanes. On a vu à l'occasion des débats sur le *hijab* que la crainte de l'explosion sociale et culturelle dans une situation de vives tensions permanentes entre enseignants et enseignés a conduit les responsables d'établissements à adopter une position soit minimaliste, (certains ne voient pas les *hijab*); ou à l'inverse maximaliste (d'autres en ont très rapidement interdit l'usage). Dans ces conditions, l'affaire du *hijab* n'a cessé de prendre de l'ampleur dans une ville qui n'était pas concernée au départ. Dans le même temps, le *hijab* signifie clairement la volonté d'une classe d'exclues, femmes et enfants d'immigrants d'intervenir dans le débat scolaire (Gaspard et Kosrokhavar, 1995) en des termes différents de ceux utilisés par la génération de leurs grands frères, ces derniers ayant plutôt joué la carte associative au début des années 1980 (Bataille, 1994). Cette affaire indique également que l'école est devenue la cible désignée vers laquelle se tournent les aspirations au changement. Pourtant, on le voit à l'occasion de telles affaires, malgré le défaut de réponse adaptée à la situation, l'école n'en démontre pas moins la place privilégiée qu'elle continue d'occuper dans les villes qui traverses de graves crises et dont l'avenir est incertain.

3. Rompre avec le passé

Les moyens ZEP ne suffisent donc pas à transformer une situation comme celle décrite à Roubaix. Dès lors, il faut envisager un changement global et radical de toute la structure scolaire française. L'axe sur lequel peut reposer ce changement suppose que la France accorde sous une forme renouvelée plus d'attention aux enfants des milieux démunis en les intégrant fortement aux enjeux éducatifs, dont ils sont exclus pour l'instant, comme le montre leur très faible niveau de formation professionnelle à la sortie de l'école. Ce renouvellement idéologique sur la place de l'école dans la société suppose

un investissement considérable de la nation française, à la manière dont les élites de la fin du XIX[e] ont cru en l'école publique et laïque en promouvant l'idéal républicain de construction de la nation. Mais aujourd'hui, il convient d'inscrire au fronton des écoles les termes d'un nouveau contrat qui redonne espoir et motivation à une jeunesse massivement désenchantée. Les jeunes ne peuvent en effet pas continuer à trouver à l'extérieur de l'école, dans la musique ou la danse, dans la communication télévisuelle et les clips, parfois même dans les conduites délinquantes, les principes de perception de leur subjectivité et les grandes orientations de leur socialisation, sans du moins que l'école les y aide. Pour ce faire, il faut que l'école ne s'estime pas en concurrence avec les grands appareils de production et de consommation culturelles qu'offre tout le secteur de la communication de masse. Elle doit plutôt retrouver la place qui est la sienne, c'est à dire assurer ce lien entre la recherche d'éducation des plus jeunes et la nécessité de leur instruction, en particulier dans les quartiers réputés difficiles où la demande d'instruction des jeunes va croissante, au point que la laisser insatisfaite provoque des situations de crises aux issues incertaines.

Aussi, pour y parvenir, au-delà de la réalité des contextes sociaux et économiques en crise, est-ce la dimension culturelle et l'enjeu des valeurs que l'école se charge de transmettre qu'il convient d'aborder de front. Pour reprendre l'exemple de Roubaix, nous pouvons considérer que cette ville ne sortira véritablement de la crise et du dysfonctionnement scolaire que lorsque l'école publique, qui se réfère toujours avec raison à l'idéal de *la liberté, l'égalité et la fraternité*, réussira à traduire toutefois ces principes en une formule pédagogique nouvelle qui respecte les droits de tous d'accéder à un système scolaire fondé sur *la laïcité, l'altérité et la pluralité*.

On voit alors que l'enjeu de la pédagogie se lie de nouveau à celui de la transmission des valeurs culturelles, car c'est en fonction des valeurs qui sont à transmette, ici la garantie de la laïcité, le respect de l'altérité, et la reconnaissance de la pluralité, que les professionnels de l'école et leurs élèves se positionneront dans le face à face que suppose leur relation. Or, si le processus d'affirmation de ces orientations culturelles est bien en oeuvre dans la société française, il reste non dit ou non traduit à des niveaux souvent très élémentaires de la relation enseignant-enseigné. Dans certains cas, il est même refusé ou craint, en particulier par les nostalgiques de l'ancien système de valeurs qui faisaient de l'école le vecteur par lequel étaient sélectionnées les élites de la nation.

4. La laïcité

La mission intégrative de l'école est en panne (Leca, 1985). Afin de souligner l'aspect dramatique de ce constat, il suffit de se remémorer la place qu'occupait l'école dans le mythe républicain d'unité de la nation française (Schnapper, 1991; Nicolet, 1992). De fait, dans la situation d'aujourd'hui, principalement dans les quartiers dégradés socialement, l'école vit au rythme d'*Affaires*, comme celles d'agressions de professeurs par des élèves. Ces affaires qui atteignent immanquablement l'opinion publique nourrissent exagérément le sentiment de désordre culturel et identitaire des Français et elles font que l'école se retrouve au centre d'un débat houleux sur l'intégration, en particulier des enfants d'immigrants au corps social et politique français.

Plus précisément, considérons que la laïcité est mise en péril par deux attitudes dangereuses. Premièrement, par les laïcs intransigeants qui refusent de s'accomoder des nouvelles expressions de la diversité culturelle de la France. Dans ce cas, le drap de la laïcité obscurcit la figure du pluralisme en vouant à l'échec les perspectives de renouveau de l'école publique. Deuxièmement, la laïcité s'affaiblit lorsque ses pourfendeurs exigent que l'école se plie à des principes religieux qu'elle n'est pas en mesure de respecter. L'affrontement actuel entre les deux positions, a pour l'heure, desservi le projet laïc.

Dans ce contexte, et pour sortir de l'impasse, il faut débarrasser la laïcité d'une volonté d'intégration excessive qui négligerait le projet pluraliste de l'école. De même, il faut rappeler les limites à l'expression des particularismes au sein de l'école. La laïcité doit apparaître aux yeux de tous comme un résultat, fruit d'un compromis entre les tendances universalistes des républicains modernes et les aspirations particularistes des identités spécifiques.

5. L'altérité

En France, un débat a traditionnellement confronté deux approches professionnelles du public scolaire (Coutel, 1991). L'une accentue l'importance de l'éducation, l'autre celle de l'instruction (Prost, 1990). Or, si l'une et l'autre de ces approches situent en son centre le thème de l'altérité, et donc discutent de la relation entre l'enseignant et l'enseigné, il n'empêche que l'attente d'éducation cadre de plus en plus difficilement avec celle d'instruction, en bonne partie parce que les origines culturelles et sociales du public scolaire se diversifient (Hui, 1991) en provocant l'éclatement de l'image égalitaire que l'école produisait d'elle même.

Aussi, au moment où s'épuise une certaine représentation des principes d'instruction défendus par l'école d'autrefois, l'élève se montre très sensible lorsqu'il ressent le rejet de sa différence culturelle. D'autant plus que c'est bien souvent au moment de la relation scolaire que renaît ce besoin d'affirmation identitaire. Dans cette situation, l'enseignant peut avoir tendance à se réfugier derrière les arguments de l'instruction. Ce faisant, il échappe aux questionnements suscités par la recherche de reconnaissance individuelle des élèves. Dès lors, l'altérité est bafouée et elle cède la place au règne de l'incompréhension. Ce qui pourrait rester au stade de simples tensions, débouche toutefois occasionnellement sur de la violence, comme lorsque des élèves et des professeurs en viennent à l'affrontement physique pour n'être pas parvenus à altérer leur différence.

Cette situation est plus fréquente dans les ZEP où les élèves multiplient les conduites de désespoir, bien souvent sur un registre agressif à l'égard de leurs enseignants. De même, la lassitude ou la grande fatigue des enseignants qui sont confrontés à cette tension, exacerbe l'instabilité des relations humaines, qui sont pourtant au fondement de l'idéal d'éducation. Seule une redéfinition complète de la vocation de l'école, telle qu'elle a d'ailleurs été amorcée dans le projet d'éducation prioritaire, peut endiguer ce processus. À défaut d'une véritable volonté de reconstruire les termes dominants de la relation professeur-élève, la violence en deviendra le seul véhicule.

6. Le pluralisme

Les possibles avancées du projet pluraliste en milieu scolaire français reposent en partie sur la capacité des établissements scolaires à s'ouvrir sur leur environnement, notamment en milieu urbain. Tel fut une des orientations des ZEP (Henriot-Van Zanten, 1990) où l'on a vu des agents de liaison école/quartier tenter d'établir un lien entre les objectifs des politiques de la ville et l'école. Toutefois, après plusieurs années d'efforts, il apparaît nettement que rien n'a véritablement freiné les réflexes de repli de l'école sur elle-même. Dans la situation actuelle, y compris lorsque l'école réaffirme sa place dans les cités dégradées, elle n'y parvient qu'en se vivant comme une citadelle assiégée.

Pourtant, le pluralisme suppose une plus grande sensibilité des équipes enseignantes aux données locales dans lesquelles ils produisent leur enseignement (Donzelot et Estebe, 1992). Dit nettement, le pluralisme suppose de rompre avec l'idée d'une éducation nationale. Cela suppose, notamment, la mise en oeuvre de programmes adaptés aux situations locales. Les enseignants qui en connaissent les données devraient avoir la responsabilité de leur mise en forme. En l'absence d'une telle réorientation de

fond, c'est l'ensemble du projet de pluralisme qui est mis en péril par les responsables nationaux.

Le pluralisme suppose, lorsqu'il le faut, une certaine dose de discrimination positive (Bachman, 1991). Or, c'est une idée à laquelle les enseignants français restent totalement hermétiques, alors qu'il ne peut y avoir de solution véritable en dehors de la capacité enseignante à percevoir et à répondre à l'exigence plurielle d'éducation. À ce titre, depuis que les commissariats de police et que les centres sociaux désertent tour à tour les quartiers dégradés, las d'être agressés, l'école qui est bien souvent restée le seul bâtiment public à résister à l'hémorragie, peut devenir le pivot d'une politique de recomposition d'un idéal républicain qui aurait à intégrer la recherche de pluralisme culturel et social des jeunes de milieu défavorisé. Cela suppose une mobilisation de tous les intervenants sociaux qui mènent leurs actions, pour l'instant encore trop souvent isolément (Glasman, 1992).

En conclusion, il convient de souligner que l'heure en France n'est pas à la défense d'une perspective multi ou pluriculturaliste. Comme l'a montré le suivi de la situation roubaisienne, il s'agit plus modestement de commencer à repenser les termes dominants d'un projet de fonctionnement de l'école qui combine la tradition laïque au besoin d'altérité nouveau, et à la demande de pluralisme qui émanent aussi bien des publics scolaires que des enseignants. Ces termes ne s'excluent pas l'un l'autre. Il s'agit, au contraire, de trouver une formule équilibrée qui les intègre tous les trois. Sur l'harmonie des messages que suppose chacune de ces orientations philosophiques, se penseront, à l'avenir, les expressions d'une formule démocratique des rapports sociaux scolaires.

Références

Bachman, Ch. (1991). Heurs et malheurs de la discrimination positive. Dans *Hommes et Migrations, 1146.*

Bataille, Ph. (1991). *Sociologie du racisme : l'expérience de Roubaix.* Rapport CADIS, 77 p. et annexes.

Bataille, Ph. et Wieviorka, M. (1992a). Exclusion sociale et racisme : l'exemple de Roubaix. Dans *Hommes et Migrations, 1157.*

Bataille, Ph. et Wieviorka, M. (1992b). Crise industrielle, immigration et politique municipale. Dans *Passerelle, 4.*

Bataille, Ph., Jacquin, D., Khosrokhavar, F., Martucelli, D., Zawadzki, P. et Wieviorka, M. (dir.). (1993). *L'école et la ville.* Rapport au comité d'évaluation de la politique de la ville. Paris : Cadis/EHESS.

Bataille, Ph. (1994). *Le schéma local d'intégration de la ville de Roubaix.* Rapport FAS-Ville de Roubaix, 83 p. et annexes.

Baudelot, R. et Establet, Ch. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.

Bouveau, P. (1989). *Les zones d'éducation prioritaires en France : histoires, développement et problématique*. Mémoire de maîtrise, Université Paris VII.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-Cl. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.

Coutel, C. (1991). *La République et l'école. Une anthologie*. Paris : Seuil.

Donzelot, J. et Estebe, Ph. (1992). *Le développement social urbain : constitution d'une politique*. Rapport au comité d'évaluation de la politique de la ville. Paris.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et Lapeyronnie, D. (1992). *Les Quartiers d'exil*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Gaspard, F. et Kosrokhavar, F. (1995). *Le voile de la République*. Paris : La Découverte.

Glasman, D. (1992). Travailleurs sociaux et enseignants. Partenariat et identités professionnelles. Dans *Migrants-Formation, 88*.

Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon : PUL.

Hui, J. (1991). Une formation diversifiée et personnalisée. Dans *Éduquer pour Demain*, Paris : La Découverte/La Documentation Française.

Leca, J. (1985). Une capacité d'intégration défaillante? Dans *Esprit, 6*.

Nicolet, Cl. (1992). *La République en France. État des lieux*. Paris : Seuil.

Platone, F. et Rey, N. (1993). La participation politique dans les quartiers en crise. Dans *L'engagement politique : déclin ou mutation*. Pré-actes du colloque CEVIPOF/FNSP.

Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé*. Paris : PUF.

Prost, A. (1990). *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil.

Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris : Gallimard.

SI PARENTS ET ENSEIGNANTS SE VOULAIENT CONCITOYENS : L'UTOPIE CIVIQUE ET L'ÉCOLE DANS LA POLITIQUE DE LA VILLE EN FRANCE 1989-1993

Françoise HENRY-LORCERIE
Institut de recherche et d'éducation sur le monde arabo-musulman

- *Les enfants de ces quartiers ont beaucoup de problèmes, disaient les enseignants.*
- *Qu'attendez-vous de nous? demandaient alors les parents qui se trouvaient assis en face.*
- *Faites-nous confiance. Il n'y a rien à faire...*

Ces propos sont à peine simplifiés pour en faire ressortir la violence paradoxale. Cet échange a eu lieu au cours d'un stage mis en place entre des enseignants et des habitants dans un quartier populaire d'une ville de province française, dans le cadre de la politique de la ville couplée avec la relance de la politique de zone d'éducation prioritaire (ZEP). La rencontre avait été préparée par la coordinatrice de zone dans les trois écoles concernées. Il s'agissait de rechercher avec des habitants volontaires, les moyens d'une liaison améliorée entre les enseignants et l'ensemble du quartier, en matière de scolarité. Les habitants qui participaient à la rencontre avaient auparavant travaillé en groupe durant plusieurs mois, avec l'aide, entre autres, de la coordinatrice de zone, afin de recueillir de l'information sur le système éducatif et de construire une approche «citoyenne» des problèmes scolaires du quartier. La rencontre qui devait durer deux jours et demi, a dû être interrompue quand on a réalisé, au matin du deuxième jour, que la structure de communication comportait au plus profond d'elle-même, un malentendu dramatique, une fin de non-recevoir.

1. Les ZEP et le «développement social urbain»

La politique française des zones d'éducation prioritaires en rupture par rapport aux lignes de conduite que le ministère de l'Éducation nationale a l'habitude de suivre, associe trois idées directrices : le projet, le partenariat et le territoire qui se combinent dans une approche renouvelée du problème de la démocratisation de la réussite scolaire. Premièrement, le *projet* suppose l'énonciation de priorités collectives pour une période définie, l'anticipation et la recherche des moyens nécessaires. Il complète – ou par-

fois s'oppose à – la poursuite routinière d'objectifs pédagogiques cloisonnés, non négociables et non hiérarchisés. Deuxièmement, le *partenariat* est une méthode de décloisonnement et de mise en réseau des compétences autour de l'école. Il implique que l'institution scolaire recherche ou accepte des coordinations et des coopérations avec d'autres opérateurs, publics ou privés, qui interviennent dans l'éducation, la formation, la vie culturelle, ainsi que dans les domaines de la santé, de la prévention et de la justice ou de l'insertion économique. Troisièmement, la référence à un *territoire* implique que les décisions en matière d'éducation soient différenciées d'un secteur à l'autre, c'est-à-dire qu'elles prennent en compte les besoins, les intérêts, mais aussi les ressources et les dynamiques sociales d'un ensemble humain situé dans son espace local.

Instituées pour la première fois en 1981 par le gouvernement socialiste de Pierre Mauroy, les ZEP furent d'abord conçues comme des espaces d'expérimentation et de mobilisation sur une visée sociale forte mais sans support organisationnel. Leur potentiel d'innovation s'étiola dès le milieu des années quatre-vingt. Relancées ensuite, en 1989 par le gouvernement Rocard, elles furent liées à ce que l'on nomma la politique de la ville. La philosophie d'ensemble restait la même, mais la méthodologie de la territorialisation et de la contractualisation de l'action publique était désormais plus développée. Il s'agissait d'affecter à des périmètres urbains identifiés (banlieues ou centres dégradés), des ressources conséquentes, accordées sur une base contractuelle par les villes et par l'État dans le but de mener des projets de réhabilitation et de développement social qui émanaient d'opérateurs très variés. Ces projets allaient être initiés, coordonnés et soutenus localement par des agents de développement : les chefs de projet de développement social urbain; les coordonnateurs de ZEP quant à eux, étaient affectés aux projets touchant le domaine éducatif non irréductible à la seule action scolaire. Un discours sur la participation civique et la responsabilité publique, dite *modernisation de l'État* et *renouveau du service public*, animait l'ensemble, et justifiait, en principe, de nouveaux rôles pour les «habitants», usagers des services publics. Symétriquement, cela devait permettre une nouvelle interprétation des rôles professionnels pour les agents des services eux-mêmes. «L'action sociale s'articulait sur l'innovation institutionnelle» (Gaudin, 1993)[1].

Après la défaite des socialistes aux élections législatives de mars 1993, les méthodes de contractualisation de l'action publique dans des périmètres définis, qui forment la facette procédurale de la politique de la ville, ont été confirmées. En revanche, les thèmes de la participation des habitants et de la modernisation administrative qui la légitimaient politiquement dans les années 1989-1993, se sont trouvés mis en veilleuse, au profit d'un consensuel mais vague lutte contre l'exclusion. Quant à l'Éducation nationale, elle continue à participer aux procédures contractuelles de la politique de la ville,

tout en conservant sa totale autonomie d'initiative et de décision dans le domaine scolaire proprement dit. Le discours officiel est désormais muet sur la question de la place des parents dans l'école.

2. La citoyenneté comme valeur et comme mode de régulation

Nous voudrions revenir ici, sur les conditions d'émergence, puis d'effacement du thème de la participation civique des habitants dans le domaine scolaire. Comme le suggère l'exemple cité au début, cette thématique a perdu progressivement de son crédit sur le terrain avant d'être délaissée au plan politique, lors du changement de majorité parlementaire. En dépit du savoir-faire et de la force de conviction des personnes qui exerçaient des rôles de médiation dans les quartiers contractualisés et qui surent porter haut l'exigence de participation civique des habitants, celle-ci fut peu à peu rendue peu crédible par les conditions structurelles de sa mise en oeuvre. Son effacement politique laisse aujourd'hui un vide : elle n'a été remplacée par aucun autre discours de mobilisation universaliste capable de symboliser l'interface du civil et de l'institutionnel dans ces secteurs en crise.

La citoyenneté, valeur de référence de la politique de développement social urbain des années 1989-1993, légitimait l'ensemble des actions entreprises au nom de la solidarité. Plus spécifiquement, la citoyenneté désignait dans cette politique le principe d'une nouvelle régulation des relations de service entre habitants, agents publics (dont les enseignants) et autres professionnels du social dans les quartiers déshérités. Les habitants se voyaient attribuer simultanément deux statuts symboliques presque opposés. D'une part, on reconnaissait qu'ils vivaient dans une situation sociale difficile et devaient faire l'objet d'une attention particulière. D'autre part, ils étaient considérés comme des usagers, sujets de droits, jouissant par principe d'une égalité de statut avec les agents publics et capables, par leurs propositions, de stimuler une dynamique de rénovation institutionnelle reconnue comme nécessaire au succès du programme social. La logique d'action dont se réclamait la politique de la ville combinait les deux impératifs : d'abord, poser fortement le principe de la citoyenneté des habitants, quel que soit leur statut social (la désignation *abitant* devenait quasi-statutaire dans cette politique publique); et ensuite, traiter avec réalisme les problèmes sociaux. Réciproquement, les agents des services étaient supposés sortir de leurs fonctionnements routiniers et entrer dans une relation citoyenne avec les usagers et les bénéficiaires : la citoyenneté devait devenir, dans les quartiers désignés, le registre de régulation des transactions entre les agents publics et les *habitants*. C'est dans cette combinaison des deux angles d'approche que se situait la ré-

ponse politique apportée à la question de l'augmentation de l'*efficacité sociale* des services, qui revenait en leitmotiv parmi les inspirateurs de la nouvelle ligne.

La méthodologie partenariale en était l'instrument général. En associant dans la visée du développement d'un site, des acteurs (agents publics et usagers) dont les situations étaient disparates au regard de la position sociale et du statut, le partenariat réalisait la condition anthropologique essentielle de la citoyenneté au quotidien. Il offrait la possibilité d'une réciprocité des points de vue (une *réciprocation*, faudrait-il dire pour souligner le caractère émergent ou processuel de cette relation). Dans l'échange en vue de décider et de conduire des actions référées à l'intérêt général local, chacune des parties allait devoir reconnaître que l'autre «apporte une contribution à l'intelligence du monde social» équivalente à la sienne propre (Pharo, 1991). On allait par là, sortir l'action publique de sa logique paternaliste, supplétive ou assistancielle, et simultanément, remobiliser les habitants désabusés : tel était le scénario global. Le stage évoqué en commençant est typique de cette démarche.

Si elle n'a pas abouti, ce n'est a priori pas par manque de légitimité. L'idée que *rien ne peut réussir* sans les habitants jouit d'un large assentiment dans les quartiers défavorisés, toutes catégories d'acteurs confondues – fonctionnaires et habitants, travailleurs sociaux et bénévoles. Cependant, la participation civique n'appartient pas au répertoire des établissements scolaires. S'agissant des groupes populaires, elle contredit également l'expérience relationnelle qui est la leur dans la société, à savoir une expérience très marquée par leur position dominée. La mise en oeuvre du scénario de changement requérait donc un apprentissage complexe. Elle était, dès lors, tributaire des conditions pratiques, notamment administratives, que les promoteurs de la nouvelle ligne allaient obtenir pour la faire relayer à tous les échelons de l'administration, dans l'opinion publique et dans les délais dont ils allaient profiter. Il est trop tôt aujourd'hui pour évaluer les effets durables de cette ligne d'action. On peut toutefois dire que le temps n'a pas été trop chichement compté et que le pilotage de la politique a été assez ferme. Il est probable qu'elle ait eu des effets culturels dans certains segments de l'administration (Roubau, 1994). On voit bien en revanche sur quels obstacles elle a achoppé.

3. Logique civique et logique d'organisation dans le domaine scolaire

La forme que devrait prendre aujourd'hui en France, idéalement, l'association des parents et des enseignants ne fait pas l'objet d'un accord, mais de toutes les façons, la question n'est pas à l'agenda politique. Aucun parti ne s'est récemment prononcé sur la question, les syndicats enseignants non plus, qui définissent plus volontiers ce qu'elle ne doit pas être. On ne peut pas dire qu'un débat se soit développé sur ce

thème au cours des dernières années dans l'opinion publique éclairée (admettons qu'elle existe). Certes la loi se prononce[2], et d'autres textes reprennent l'idée que les parents sont les *partenaires* des enseignants, qu'ils sont de droit, les *premiers partenaires* de l'école. Il semble que l'idée réponde à une attente non formulée de la population et à une sorte d'évidence politique.

D'une part, on attend beaucoup de l'école, et dans tous les milieux sociaux (même si l'objet de l'attente n'est pas partout le même); l'exigence est grande et l'inquiétude à la mesure des enjeux de la formation scolaire pour les familles. Les travaux empiriques soulignent que le retrait des parents de condition modeste vis-à-vis des initiatives de l'école (invitations, convocations) n'est pas généralement l'expression d'un désintérêt, mais de la peur et de leur «désorientation» (De Queiroz, 1991). D'autre part, on admet de moins en moins qu'un service public dispose de ses usagers sans que ceux-ci aient un mot à dire sur son fonctionnement. On tolère encore moins qu'ils ne puissent avoir connaissance de ce que le service envisage, décide, enregistre à leur sujet. C'est un des sens de l'idée d'*ouverture* de l'école : il désigne une modalité de fonctionnement, accordée à l'idée qu'un service public est par définition *au service du* public et ne peut servir l'intérêt général qu'à ce compte – même si l'école n'est pas un service comme les autres puisqu'elle vise en premier lieu à transformer ses assujettis. L'idée, récente en France, de *parents partenaires* répond à cet investissement de l'école par la population. C'est une tendance sociologique stable et générale qui le légitime en lui conférant une valeur normative, c'est-à-dire la valeur d'une base d'action au quotidien.

Mais ce n'est nullement l'idée du modèle «républicain» de l'école que partagent les enseignants. Ce modèle prévoit de faire des élèves les ambassadeurs de l'école à l'extérieur, et non l'inverse. Si le thème des *parents partenaires* y prend un sens, c'est exclusivement un sens évaluatif. Le *parent partenaire* est, dans ce modèle, celui qui est jugé proche de l'école, celui qui «fait confiance» et à qui on peut faire confiance. Le partenariat n'est pas, ici, une relation réciproque et objective, mais une attitude que l'école attribue aux parents dont elle déplore l'absence. Il s'inscrit dans un système de catégorisation sociale où, à l'enquête, on trouve qu'il contraste avec la différence (ou la «distance»), assignée aux parents sur une base culturelle (parents immigrés), sociale (parents ouvriers) ou psychologique (parents à problèmes familiaux); et avec la compétition (ou la «défiance»), schème culturel qui prévaut dans la relation avec les parents des classes moyennes. Le partenariat, compris comme prédicat attribué à certains parents par les agents scolaires, ne crible qu'«une poignée» de parents[3] (Anderson-Levitt, 1989; Careil, 1994; Lorcerie, 1994a). La relation de l'école aux parents est analogue à celle de l'école aux enfants : c'est une relation de commande et de domination symbolique.

Des travaux comparatifs sur les façons d'être enseignant (les rôles professionnels) dans différents pays montrent que cette distance à l'égard des parents a un rapport avec les grands fonctionnements spécifiques du système scolaire. En France, les programmes nationaux découpés en objectifs-normes se concentrent sur le soin des enseignants, leurs carrières et leurs mutations et se polarisent tendanciellement sur les quartiers favorisés. Un contrôle de conformité personnelle les maintient dans l'habitude de ne rendre compte de leur travail à personne d'autre qu'à eux-mêmes, ni à leurs collègues ou au directeur. (Gilly, Broadfoot et *alii*, 1993). En outre, la distance des enseignants à l'égard des parents relève de la morphologie sociale : les rencontres informelles avec les parents à l'extérieur des locaux scolaires sont rares. Bien des actions expérimentales de rapprochement entre les parents et l'école ont buté sur cette configuration à la fois sociale, institutionnelle et psychologique (l'identité professionnelle est au croisement de ces séries), pour finir plus tôt que prévu, dans la déception et la frustration.

Les convictions et habitudes ancrées dans l'identité professionnelle et confortées par les fonctionnements actuels de l'institution ne disposent donc pas les agents scolaires à accepter les parents comme des interlocuteurs. Les difficultés scolaires des enfants leur sont couramment imputées. Allait-il falloir sérieusement, vis-à-vis de parents peu scolarisés ou même analphabètes, «examiner avec eux les moyens de la réussite scolaire»? (Bourgarel, 1991) Sur ce point crucial, le renforcement de l'efficacité sociale des services par le partenariat de type civique n'embrayait ni sur les représentations sociales dominantes, ni sur la culture professionnelle normale des agents scolaires. Peu de choses furent faites pour changer leur vision des choses. L'idée d'un partenariat avec les parents ressemblait, dès lors, à un voeu pieux, voire à un propos démagogique. Si le thème fut repris, – et il l'a été dans le contexte du «développement social urbain» – , c'est en pratique par la réinterprétation des évidences déjà installées. Le *parent partenaire* fut simplement le *bénéficiaire* d'une action de compensation qui devait l'aider à mieux se situer dans le prolongement de l'école, sans avoir à exprimer son avis sur la question.

4. Le paradoxe du fonctionnaire citoyen

L'échange mentionné au début témoigne de la difficulté de déclencher, de façon volontariste, un processus d'apprentissage des nouveaux rôles requis. Le stage habitants/enseignants dont il est question, était précisément un moment fort dans un processus de formation au partenariat de type civique. Il n'était pas parachuté. Il s'inscrivait dans une durée (Condro et *alii*, 1994)[4]. Ses promoteurs espéraient qu'il débouche sur des outils, dont la mise en oeuvre aurait pérennisé dans ce quartier, une dynamique de rencontre autour des enjeux scolaires. L'entreprise a rencontré, et révélé, ce qui s'est avéré

être le «talon d'Achille du développement social urbain» compris comme une politique publique, localisée et transversale par rapport aux divers secteurs de l'action publique. Faute de décision en ce domaine, – or pour l'école, cela relève en France de l'État central – les projets locaux qui cherchaient à associer dans des systèmes d'action innovants des habitants volontaires et des agents des services, tout rationnels et légitimes qu'ils aient été d'un point de vue démocratique, étaient promis à être négociés à l'économie par les agents, sinon récusés.

Dans une rencontre de type civique, cautionnée par l'institution, vis-à-vis d'habitants ordinaires assumant des rôles de citoyens porteurs de questions et de propositions, les agents scolaires se trouvaient placés dans une position paradoxale. Pour s'en sortir, ils pouvaient dénier la transaction («elle n'a pas lieu d'être»), son objet (l'exercice de leur citoyenneté dans le cadre de leurs rôles professionnels ou en extension pour en améliorer l'efficacité : «il n'y a rien à faire») et la compétence de leurs interlocuteurs («faites-nous confiance»). Dans l'extrait cité en préambule, on remarque qu'ils font les trois choses.

Le partenariat de type civique avec les parents est sans doute une base d'action légitime. Cependant, il est dépourvu de force juridique, aussi bien dans les quartiers contractualisés au titre de la politique de la ville qu'ailleurs. Ici commence le paradoxe pour un fonctionnaire. Que doivent faire les enseignants? Que sont-ils autorisés à faire pour devenir les partenaires des parents, et réciproquement? Un fonctionnaire ne fait pas ce qu'il veut. Sa marge de liberté est strictement cadrée. Le principe «*Ce qui n'est pas permis est interdit*» est le principe de base dans une administration. Or, ni les textes, ni la coutume n'établissent à ce jour de réciprocité entre usagers de l'Éducation nationale et enseignants : il n'y a pas de moment, pas de domaine, pas de modalités qui prévoient une relation de réciprocité entre enseignants et parents. Les accueillir correctement, les informer de la situation scolaire de leur enfant, voilà ce que stipule la réglementation en fait de relations entre enseignants et parents. À quoi s'ajoutent les rencontres ritualisées avec des délégués des parents lors des conseils d'école, des conseils de classe et d'administration des établissements. Tous ces échanges sont étroitement limités dans leurs objets et dans leur durée qui les définissent comme administratifs. Ils sont fortement asymétriques et non-partenariaux puisqu'ils sont marqués par la prépondérance du fonctionnaire sur le simple citoyen. Cela relève de l'usage plus que du droit, mais c'est un fait.

Aurait-on voulu qu'il en soit autrement, qu'il aurait fallu a priori doter les agents scolaires d'une vision suffisamment complexe de la difficulté scolaire, pour qu'ils puissent au moins répondre à la question préalable du bien-fondé d'un rapprochement

entre les parents et l'école. En quoi un tel rapprochement peut-il réduire ce qu'on appelle en gros l'«échec scolaire»? Si la littérature analytique existe à ce sujet, elle est peu diffusée. Les spécialistes savent, en effet, que les écoles de milieux populaires qui ont les meilleures performances présentent un ensemble de traits pédagogiques et organisationnels où s'inscrit une ouverture multiforme aux parents. Cela a sans doute à voir avec un effet *Pygmalion*. Mais les programmes de formation professionnelle associés aux ZEP, qu'il s'agisse ou non de formations partenariales, n'ont que très marginalement incorporé une visée psychosociale de cette nature.

5. Du côté des habitants : frustration, scepticisme, et déception

L'échange cité éclaire aussi les risques que prennent les parents lorsqu'ils répondent aux appels à la participation que peuvent leur faire les porteurs d'innovations dans le cadre de la politique de la ville. Il permet de moduler les explications de type culturaliste qui sont parfois avancées pour expliquer leur peu de goût pour l'action publique. On n'explique rien lorsque, en invoquant la faiblesse de la vie associative et partisane et la rareté de leur participation à l'école dans ses formes instituées (élections diverses), on pose que la culture populaire éloigne les habitants de l'action collective, ou les éloigne de l'école. Il existe, pour le moins, un potentiel de civisme dans les quartiers défavorisés. L'idéal civil et l'indignation, qui sont sans aucun doute des ressources virtuelles pour l'action collective, y sont fortement présents dans la vie sociale ordinaire.

L'indignation est immédiatement perceptible à l'observateur. Le quartier est très généralement ressenti comme un endroit dégradé et stigmatisant. Beaucoup d'adultes présentent leur cité comme le lieu d'un hébergement provisoire ou, faute de mieux, comme une adresse qu'on dissimule. Mais, par ailleurs, la civilité est sensible dans les quartiers. En règle générale, les habitants des cités excentrées ou des centres dégradés sont arrivés là à l'issue d'une migration, soit interne à la France soit externe. Ils ont peu de relations en ville. Dans le quartier, à l'exception de leur réseau familial, ils nouent des liens avec telle ou telle famille pour des raisons de sympathie personnelle ou d'entraide; ils évitent telle autre à cause de la gêne ou du danger moral qu'elle paraît représenter (Cukrowicz et *alii*, 1992). L'identité d'autrui semble être vécue sur un mode réaliste et pragmatique. La catégorisation sociale ou ethnique des familles ou des individus ne régit pas leur classement moral. Le savoir-vivre ensemble est moins une conviction déclarée qu'une manière de faire et de voir[5]. Or, ces dispositions sont très proches de celles qui fondent l'éthique solidariste et pluraliste de la politique de la ville. Les habitants et les opérateurs de la politique de la ville peuvent s'entendre sur les thèmes de la lutte contre

l'exclusion ou de celle pour l'intégration, car ce sont des thèmes porteurs auxquels les personnes adhèrent fortement.

En revanche, l'engagement dans des échanges publics est rare et peu recherché. Les habitants n'ont pas ordinairement – et n'ont jamais eu dans leur vie – l'occasion de débattre des questions générales qui les concernent, avec un espoir réaliste d'infléchir les décisions par leur délibération. Ils se sentent démunis pour le faire. On retrouve ici les rudes constats de la macrosociologie : dans la plupart des domaines où les habitants de ces quartiers ont affaire à des institutions publiques, leur expérience sociale est celle de la domination. Les rapports dans lesquels ils sont impliqués avec les agents publics sont des rapports hiérarchiques où ils occupent la place de celui qui écoute et répond aux questions. Si le sentiment d'injustice est une ressource éthique commune aux acteurs du développement social urbain et aux habitants, rares sont les habitants qui y trouvent une bonne raison de s'engager dans une forme collective d'action; la majorité restent incrédules.

Lorsqu'elle a lieu, la mobilisation des habitants paraît s'appuyer sur le plaisir intrinsèque que procure l'action collective comme une forme de rencontre où la dignité est assurée. La participation peut alors survivre à l'échec du projet, si certaines conditions favorables sont maintenues. C'est ce qui s'est passé dans la situation évoquée plus haut : le groupe des habitants volontaires pour une action collective visant l'intérêt général, a renoncé à son idée de médiation scolaire tout en essayant de garder le contact en tant que groupe avec les maîtres. Il s'est tourné vers l'organisation d'une série d'animations interculturelles dans le quartier. Autant que le but visé, qui peut être faiblement anticipé, voire manqué comme ici, c'est l'orientation *citoyenne* de l'action qui intrigue et attire. Même si le terme *citoyen* n'est pas d'usage courant, il est plébiscité. Il résonne pour certains, de souvenirs d'école et pour beaucoup, il évoque le fait d'avoir des droits. On peut alors avancer l'hypothèse que, pour des groupes locaux d'habitants des cités populaires, la participation est au moins autant tributaire du caractère gratifiant de l'action-même que de ses bénéfices escomptés, lesquels peuvent toujours être déplacés ou réévalués. Tributaire, notamment, du statut du groupe qui s'instaure, c'est-à-dire de sa reconnaissance de fait par les autorités, et de l'image qu'il se construit de lui-même : celle d'un *nous* qui dispose d'un certain espace de pouvoir, en premier lieu un espace de parole. Les déceptions et le désinvestissement peuvent venir, selon cette analyse, de la difficulté à imposer le groupe parmi les opérateurs de la politique de la ville ou vis-à-vis des services publics; ou encore, ils peuvent venir de la difficulté pour les membres à se construire une image de groupe démocratique crédible à leurs propres yeux; enfin, et c'est là une cause très générale de démobilisation, ils peuvent venir du sous-engagement

du groupe, si la marge d'action qui lui est laissée est très restreinte (Hirschman, 1982). C'est bien souvent le cas, comme ici.

6. Logique civique et médiation à l'égard du quartier

Une question décisive est restée pendante dans la politique des zones d'éducation prioritaires, comme plus généralement dans la politique de la ville : celle du mode d'institutionnalisation des dispositifs de discussion partenariale ouverts aux habitants. Cette question n'a été résolue, au mieux, qu'au travers d'opérations ponctuelles et transitoires, conçues et financées dans le cadre des dispositions spéciales de la politique de la ville. Les habitants participant au stage cité s'étaient trouvés réunis sur une base locale, en étant directement sollicités par les directeurs des centres sociaux du secteur ou les directeurs d'école (après sensibilisation par la coordinatrice de la ZEP). Les centres sociaux avaient reçu pour mission de constituer les groupes de rencontre (très variés au plan des âges, des sexes, des affinités sociales, des situations civiles ou professionnelles, des origines ethniques, des sensibilités politiques) ainsi formés en foyers d'échanges (un par quartier) et animés par une visée civique. En tout état de cause, cela n'aurait pu se faire à l'école qu'à terme, en raison de la signification sociale du lieu et de ses modalités de fonctionnement.

Pour le centre social, c'était là une responsabilité sans rapport avec ses activités ordinaires. Il n'y a, en fait, aucune régulation centrale dans un quartier suburbain. Le centre social, équipement polyvalent géré par une association, est la structure dont la mission est la plus définie en termes globaux pour la population d'un secteur. C'est pour cette raison qu'il fut très sollicité dans le développement social urbain des années 1990-1993. Cependant, il assume, en premier lieu, un rôle d'animation et un rôle logistique (il héberge les permanences des services sociaux) qui le mettent plutôt en relation avec la partie la plus démunie de la population. Pour s'engager dans une pédagogie de la participation vis-à-vis des services publics, et notamment l'école, il doit drainer vers ses locaux une population qui se caractérise subjectivement davantage par une volonté de formation générale et d'action que par une orientation instrumentale. L'expérience suggère que ce critère n'est pas discriminant : les mêmes personnes peuvent venir au centre social pour l'une ou l'autre raison. Mais le ciblage, le type d'accueil et surtout la gestion de la relation avec les institutions, ne sont pas les mêmes. Sans insister, il est clair qu'une logique participative de type civique engage, de la part des animateurs qui acceptent de l'assumer, des dispositions personnelles et une expertise qui peuvent fort bien, ne pas se trouver dans un quartier. L'exigence est aussi nouvelle pour eux que pour les enseignants

engagés dans l'action, même si leur rôle professionnel est moins codifié que celui des fonctionnaires.

Suscité et accompagné dans de bonnes conditions, un groupe local d'habitants finit par rencontrer la question de son mode d'existence et celle de son but. Qui sommes-nous? Où allons-nous? En elles-mêmes, ces questions sont des signes de réussite car elles prouvent qu'un citoyen collectif émerge à partir de l'agrégation aléatoire d'habitants. Dans le contexte de la politique de la ville, la question du but a pu recevoir des réponses de nécessité, la visée d'action s'infléchissant selon les opportunités qui se présentaient, ou selon les obstacles qui se dressaient. Une ligne d'action, ou *horizon d'action*, s'est cependant imposée. Agir pour le quartier était impératif. La médiation fut la perspective des habitants mobilisés dans ce type d'opération, comme elle fut celle des opérateurs qui pilotaient le dispositif, à leur niveau propre. Dans l'opération citée, l'équipe de pilotage cherchait à donner des interlocuteurs publics aux habitants, et à soutenir ceux-ci pour un tel dialogue. Et de leur côté, les habitants drainés par le dispositif ont souhaité mettre leur compétence nouvellement acquise et leur engagement au service du reste du quartier. La médiation à l'égard du quartier s'est avérée la principale ressource de légitimation des habitants en tant que groupe citoyen, tant à leurs propres yeux qu'à ceux des opérateurs des politiques de développement social, et en partie aux yeux des enseignants des quartiers eux-mêmes identifiés, par les uns et les autres, à *l'exclusion*. Cette légitimité a compensé la faiblesse numérique des groupes : un groupe de dix était un grand groupe.

Conclusion : la fin d'une solution, l'oubli d'un problème

Il semble que la fonction de médiation à l'égard du reste du quartier soit devenue la ressource identitaire des groupes locaux d'habitants. Cela s'est opéré précisément quand ceux-ci commençaient à s'autonomiser par rapport au dispositif expérimental qui les avait suscités et accédaient à la question de leur identité collective et de leur mode d'existence. Or, ils ne pouvaient pas trouver d'autre réponse, même dans le contexte favorable du développement social urbain, que celle de leur maintien dans une opération expérimentale, appuyée sur un centre social, ou celle de la dispersion. Du côté de l'école, la participation des parents est demeurée régie par un très sévère principe de restriction : les seuls interlocuteurs reconnus étaient des délégués élus au sein des associations de parents d'élèves et leur champ de compétence est strictement limité. Or, dans les quartiers contractualisés au titre de la politique de la ville, les associations de parents d'élèves n'ont guère d'existence que sur le papier et la représentativité des délégués est notoirement faible (Henriot-Van Zanten, 1992). Du côté de la Ville, on souhaite la participation

des *habitants ordinaires* au développement social urbain, mais il n'y a pas de cadre d'action qui soit disponible pour relayer les dispositifs expérimentaux. Dans l'opération de référence, les adjoints au maire, délégués au développement social et aux associations, ont régulièrement participé aux séances de synthèse avec les habitants. Ils se sont montrés attentifs aux idées avancées et à l'affût des projets d'action possibles. Pourtant, ils en sont restés à une logique de réponse ponctuelle. Il ne restait aux habitants mobilisés qu'à se monter en associations locales pour chercher à faire valoir des propositions tout en mettant à profit les encouragements dispensés aux associations dispensés dans la politique de la ville.

Mais pour cela, il aurait fallu, ou bien que le projet collectif soit prégnant, ou bien qu'un facteur commun autre que l'action collective réalise l'intégration du groupe. Voici un exemple du second cas de figure : les groupes locaux de jeunes. Ils sont intégrés en tant que tels par un facteur identitaire indépendant des actions qu'ils poursuivent. La politique de la ville en a induit dans de nombreux quartiers. Quant au premier cas de figure, il correspond à un groupe qui entend promouvoir une activité spécifique quelconque ou une gamme d'activités, reconnue d'utilité publique. La politique de la ville a étendu le répertoire des activités susceptibles de recevoir des subsides à ce titre, telles que le soutien scolaire ou l'animation culturelle. Mais aucune des deux conditions n'exprime la spécificité des groupes locaux à visée participative, à affiliation pluraliste et à champ d'action ouvert, tels qu'en a suscité l'option civique de la politique de la ville en France dans les années 1990-1993.

En tant que mode global d'innovation sociale et administrative dans cette période, la citoyenneté participative fut donc une utopie. Elle polarisa les énergies et put servir de référent éthique commun à des acteurs de statuts juridiques et sociaux très variés dans la politique de la ville et plus spécialement dans la politique des ZEP. Mais sa capacité régulatrice s'est affaiblie à mesure de sa mise à l'épreuve dans des projets locaux.

L'orientation civique de la politique de la ville dans cette période a suscité, comme dans l'exemple analysé ici, des opérations tendant à étendre l'information des habitants dans les domaines de la vie sociale où ils pouvaient avoir des demandes à exprimer, à consolider leur capacité d'intervention verbale dans leurs relations avec les agents publics et à leur ménager des rencontres dans un cadre civil, référé à l'intérêt général sans être réglementé par l'institution. Mais, sauf exception rarissime et brève, il ne s'est pas développé à l'échelle locale d'espace pour assumer, par l'échange autour des problèmes et des solutions entre agents scolaires, parents et autres partenaires, une coproduction du service public d'éducation alors que c'était l'hypothèse esquissée en 1988 lors du lance-

ment de cette politique. Cette hypothèse tablait sur la capacité organisationnelle du quartier ou de la zone, c'est-à-dire sur l'émergence à cette échelle d'un nouvel acteur collectif, à l'interface du social et de l'institutionnel. La politique de la ville n'a pas su l'induire. Le scénario d'une transformation *par le bas*, par la mobilisation et le bon-vouloir, des fonctionnements locaux de l'école et de sa relation aux parents a buté assez vite sur des obstacles qu'il éclairait sans pouvoir les réduire : uniformité organisationnelle de l'école en France, fermeture instituée aux parents (ainsi qu'à toute personne extérieure à l'institution), absence de dispositif civique central dans les quartiers. En réalité, si une relation de coproduction entre partenaires a trouvé une place quelque part dans cet édifice, c'est plutôt au niveau supérieur de décision qui s'articule sur le triangle : Préfet (directeur des services départementaux de l'État, relayé par le sous-préfet chargé de la politique de la ville)/Maire/Inspecteur d'académie (directeur des services départementaux de l'Éducation nationale), niveau dont les habitants sont absents ainsi que les enseignants.

Dans les zones, on a bien observé une diversification du réseau des opérateurs dans le domaine éducatif et un élargissement des contenus des projets, mais l'Éducation nationale, devenue le service d'État instructeur des projets relevant du volet éducation-formation de la politique de la ville, s'est retrouvée très naturellement placée à la commande de ce réseau élargi. Ce repositionnement hégémonique excluait que se dessine une régulation croisée, de type égalitaire entre partenaires de statuts différents, dont les groupes locaux d'habitants. Cette relation aurait impliqué un principe de réversibilité des points de vue ainsi que l'engagement des établissements dans la recherche de nouveaux compromis sur les buts et les moyens de l'action avec leurs partenaires.

Avec l'abandon d'une solution civique volontariste dans les zones en difficulté – prélude éventuel d'un changement général dans la relation de la société à son école – est venu l'oubli du problème. L'oubli : c'est-à-dire l'acceptation tacite de la régulation par l'*exit*, qui prévaut depuis dix ou quinze ans dans l'ensemble du système scolaire français. Aujourd'hui, plus d'un jeune sur trois passe dans le privé à un moment ou à un autre de sa carrière scolaire, et d'autres, dont le nombre n'est pas connu, utilisent les possibilités offertes par la désectorisation du recrutement des écoles et établissements (Langouet et Léger, 1991)[6]. Ce mouvement devrait s'accentuer à l'avenir, y compris dans les secteurs populaires.

Références et autres documents à consulter

Anderson-Levitt, K. (1989). Degrees of distance between teachers and parents in urban France. Dans *Anthropology and Education Quarterly, 20* (2), pp. 97-117.

Berstein, S. et Rudelle, O. (dir.) (1992). *Le modèle républicain.* Paris : PUF.

Bourgarel, A. (1991). *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP.* Paris : CNDP/Hachette.

Careil, Y. (1994). *Instituteurs des cités HLM.* Paris : PUF.

Charlot, B. (coord.) (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.* Paris : Armand Colin.

Cukrowicz, H. *et alii* (1992). *Des voisins à leur place. Le voisinage selon des locataires d'un immeuble HLM de Mons en Baroeul.* Lille : CLERSE/CNRS.

Commissariat général du Plan/Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, (1993). *Les services publics et les populations défavorisées : évaluation de la politique d'accueil.* Paris : La documentation française.

Conseil national des villes et du développement social urbain, (1991). *Participation des habitants à la ville.* Rapport du groupe de travail présidé par J. Floch. Paris : CNV.

Delarue, J.-M. (1991). *Banlieues en difficulté : la relégation.* Paris : Syros.

Devaux, J.-M. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire. Dans *Communication et langage, 79,* pp. 40-53.

Donzelot, J., et Estèbe, P. (1994). *L'État animateur. Essai sur la politique de la ville.* Paris : Éditions Esprit.

Fraisse, R. (1992). L'espace commun. Dans *Les temps modernes, 545-546,* pp. 236-254.

Gaudin, J-P. (1993). *Les nouvelles politiques urbaines.* Paris : PUF.

Gilly, M., Broadfoot, P. *et alii.* (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle.* Berne : Peter Lang.

Henriot-Van Zanten, A. et coll. (1992). *La participation des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire.* Rapport de recherche multigr, Paris : CNRS-Université Paris V, Équipe de sociologie de l'éducation.

Henriot-Van Zanten, A., Payet, J.-P. et Roulleau-Berger, L. (1994). *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique.* Paris : L'Harmattan.

Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States.* Cambridge : Harvard University Press; trad. française (1972) *Face au déclin des entreprises et des institutions.* Paris : Économie et Humanisme/Les Éditions ouvrières.

Hirschman, A. (1982). *Shifting Involvement : Private Interest and Public Action.* Princeton University Press; trad. française (1983). *Bonheur privé, action publique.* Paris : Fayard.

Inspection générale de l'Éducation nationale, (1993). *Rapport 1993.* (Chapitre 1 – *Les zones d'éducation prioritaires*). Paris : La documentation française.

Langouët, G. et Léger, A. (1991). *Public ou Privé? Trajectoires et réussites scolaires.* Paris : Éditions Publidix (Université Paris X).

Le Gall, G. (1994). *La politique de la ville : les quartiers en difficulté et la violence dans les établissements scolaires.* Paris : Conseil économique et social de la Région d'Île de France.

Le Pors, A. (1989). Fonction publique et efficacité sociale. Dans *Revue française d'administration publique, 49*, pp. 25-34.

Lorcerie, F. (1993). *Le partenariat et la «relance» des ZEP : Marseille 1990-1992.* Aix-en-Provence : IREMAM/CNRS.

Lorcerie, F. (1994 a). Les parents partenaires? Dans *Savoir, 6*(1), pp. 45-74.

Lorcerie, F. (1994 b). La médiation entre habitants et services publics dans l'Université du citoyen. Dans Condro, S. (dir.), *L'Université du citoyen à Marseille. Regards sur une expérience* (pp. 93-120). Marseille : ADEUS, *Cahier* n° 2.

Lorcerie, F. (1994, c). Les ZEP 1990-1993 pour mémoire. Dans *Migrants-Formation, 97*, pp. 30-48.

Lorcerie, F. (dir.) (1994). La lutte contre l'exclusion. Dans *Les Cahiers pédagogiques, 328.*

Montandon, C. (1987). L'essor des relations famille-école : problèmes et perspectives. Dans Montandon, C. et Perrenoud, P. (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* Berne : Peter Lang.

Mortimore, P., Sammons, P. *et alii.* (1988). *School Matters, The Junior Years.* Wells : Open Books.

Payet, J.-P. (1992). La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité. *Migrants-Formation, 89*, pp. 82-97.

Pharo, P. (1991). *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil.* Paris : L'Harmattan.

Queiroz, J-M. de (1991). Les familles et l'école. Dans de Singly, F. (dir.), *La famille, l'état des savoirs*, pp. 201-210. Paris : La Découverte.

Rouban, L. (1990). La modernisation de l'État et la fin de la spécificité française. *Revue française de science politique, 40*(4), pp. 521-545.

Rouban, L (1994). *Le pouvoir anonyme. Les mutations de l'État à la française.* Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Serieyx, H. (1992). Les stratégies de changement. *Politiques et management public, (10)*1, pp. 137-150.

Wieviorka, M. (dir.) (1993). *L'école et la ville*, Rapport pour le comité d'évaluation de la politique de la ville. Paris : CADIS / EHESS.

Notes :

1 Un rapport récent du Conseil économique et social d'Île de France résume en ces termes les ruptures introduites par la politique des ZEP et ses choix de méthode : elle "est fondée sur une

Notes (suite) :

approche des problèmes dans un cadre plus élargi que celui de l'institution scolaire. Elle repose sur le principe de ne plus attribuer des moyens de manière uniforme. Il s'agit de "donner plus à ceux qui ont moins". Elle a pour objectif final d'améliorer les résultats scolaires. Elle constitue une action préventive, un moyen de lutter contre l'échec scolaire dans un environnement économique, social, culturel et familial défavorisé et difficile. Elle ne comporte pas de pédagogie spécifique et ne consiste pas en un traitement individuel des problèmes. Elle s'appuie en revanche sur un dispositif réglementé. En effet, pour qu'une ZEP existe, il faut qu'un projet de zone soit élaboré à partir d'un disgnostic, ce projet comportant un certain nombre d'objectifs précis. Enfin, elle repose sur la notion de partenariat avec des acteurs extérieurs au système éducatif" (Le Gall, 1994).

1 Il est difficile de résumer correctement dans les limites qui nous sont imparties, une politique intrinsèquement complexe et dont la mise en oeuvre fut disparate. On trouvera en bibliographie des éléments d'orientation. Voir notamment Charlot, 1994; Donzelot-Estèbe, 1994; Le Gall, 1994; Lorcerie, 1993 et 1994c; Wieviorka,1993.

2 Plus exactement le Rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989 sur les Missions du système éducatif à cinq ans. L'échéance est par conséquent révolue.

3 Kathryn Anderson-Levitt (1989) met en évidence la catégorisation des parents selon les trois schèmes culturels de la distance, de la compétition et de l'alliance parmi les instituteurs d'une ville française moyenne. Pour une discussion des modèles administrativo-politiques de la liaison entre école et parents en France, on peut aussi se reporter à notre étude sur les modes d'association des parents à l'école en France (Lorcerie, 1994 a)

4 L'opération, dénommée "Université du citoyen", a fait l'objet d'une publication collective sous la responsabilité de Salvatore Condro de l'Association ADEUS, Marseille, 1994.

5 Il y a dans les quartiers populaires une éthique pluraliste, plutôt qu'une morale pluraliste, pour reprendre la distinction élaborée par Paul Ricoeur (voir l'article *Ethique* de l'Encyclopaedia Universalis).

6 Le "privé" désigne ici le réseau des établissements privés conventionnés par l'État, où la scolarité est de ce fait bon marché et "laïque", même si ces établissements sont d'obédience catholique la plupart du temps. Aller voir ailleurs (*exit*), protester (*voice*), s'engager dans une relation suivie de discussion (*loyalty*) : ce sont, selon Hirschman (1970), les trois modalités alternatives de régulation d'une institution de service par ses usagers. Le recours à la solution *voice* est peu efficace, voire contre-fonctionnel pour les parents dans le système français. La solution *loyalty* serait l'aménagement participatif de *voice* : c'est sensiblement ce qu'on a nommé ici, pour l'institution publique qu'est l'école, un partenariat de type civique. La solution *exit* se manifeste par le changement d'établissement, aujourd'hui rendu plus facile par la désectorisation du recrutement des établissements et écoles publics, et/ou par le changement de réseau scolaire.

LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ RELIGIEUSE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : UNE TENTATIVE AVORTÉE, L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE À L'ÉCOLE[1]

Jean-Pierre PROULX
Université de Montréal

Monopolisée entièrement depuis 1875 par la majorité catholique et la minorité protestante, l'école québécoise a été confrontée, à compter du début des années 1960, au pluralisme et à la diversité religieuse. Les débats publics et la négociation sociale pour sortir du moule traditionnel de la bi-confessionnalité catholique et protestante ont emprunté deux voies opposées : celle de la laïcité et celle de la multiconfessionnalité. La première privilégiait l'élimination des privilèges confessionnels au profit d'une école commune, la seconde proposait plutôt leur élargissement aux autres religions. Sans que le débat soit clos pour autant, la seconde voie a finalement prévalu.

En effet, en décembre 1988, la *Loi sur l'Instruction publique* a remplacé la vieille loi du même nom adoptée en 1899. Son adoption a marqué, par rapport aux débats relatifs à la confessionnalité, l'aboutissement des tractations et négociations amorcées au milieu des années 1965 autour des revendications des juifs et des orthodoxes, quant à la place d'un enseignement religieux propre à leur tradition respective à l'école publique.

La loi de 1988 a maintenu la place prépondérante du catholicisme et du protestantisme à l'école, tant en ce qui concerne l'enseignement religieux proprement dit, que l'animation pastorale ou religieuse. Elle reconnaît à cet égard des droits stricts aux enfants et aux parents de ces confessions. L'école a l'obligation d'offrir ces services. Elle affirme aussi le droit de tout parent de choisir pour son enfant, un enseignement moral non confessionnel que l'école est donc aussi tenu d'offrir. Mais, et c'est là la nouveauté, elle accorde aux élèves appartenant à d'autres confessions, sans en nommer aucune en particulier, la possibilité de choisir un enseignement religieux propre à leur confession là où cet enseignement est dispensé (Gouvernement du Québec, 1988). L'article 5 de la loi se lit comme suit :

> L'élève [...] a le droit de choisir, à chaque année, entre l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, et l'enseignement moral.

> Il a aussi le droit de choisir, à chaque année, l'enseignement moral et religieux d'une confession autre que catholique ou protestante lorsqu'un tel enseignement est dispensé à l'école.
>
> Au primaire et aux deux premières années du secondaire, les parents exercent ce choix pour leur enfant.

Cependant, il importe de le noter, la prestation de cet enseignement dépend du bon vouloir de la Commission scolaire, c'est à dire de l'autorité locale chargée, dans chaque portion de territoire qui lui confiée, de l'organisation des services éducatifs. La Commission scolaire doit, avant de prendre sa décision, consulter le conseil d'orientation de ou des écoles concernées. Elle a donc discrétion dans sa réponse à une requête possible de la part des parents. Il s'agit donc d'un privilège et non d'un droit.

Cet article analyse les événements et le discours relatifs à une tentative d'organiser un enseignement coranique dans les écoles d'une banlieue sud de Montréal en 1991. Il s'agit d'un cas d'espèce, mais qui, six ans après l'entrée en vigueur de la nouvelle *Loi de l'instruction publique*, demeure toujours le seul cas, du moins connu, de mettre en oeuvre les dispositions de la loi ouvrant à une forme de multiconfessionnalité. D'où son intérêt.

1. Les événements

En mars 1991 donc, la communauté musulmane de la Rive Sud, demandait officiellement à la Commission scolaire de Brossard[2] d'offrir à ses enfants un enseignement de la morale musulmane. Cet événement a donné lieu à une couverture médiatique et à une réaction de l'opinion publique locale importantes qui permettent de dégager les enjeux des acteurs sociaux. On le constatera par la manière dont cette affaire a été lancée dans l'opinion publique.

L'histoire commence le 5 mars. Ce jour là, le quotidien montréalais *La Presse* (1991a) titre : «La CS de Brossard s'ouvre à l'enseignement du Coran/ Une première qui constitue un test de la capacité du Québec d'intégrer la communauté musulmane». Le journal lance ainsi la nouvelle :

> Dès septembre prochain, les enfants de la communauté musulmane étudieront le Coran pendant les heures de cours consacrées à l'enseignement religieux ou à la morale et feront leurs prières dans les locaux aménagés à cette fin.
>
> C'est une première pour le système public d'éducation au Québec.
>
> La communauté musulmane de la Rive-Sud, forte de 12 000 familles, fera officiellement sa demande cet après-midi à la Commission scolaire de Brossard, qui s'y montre déjà favorable. (p. A-5)

Le journal fait état aussi de l'«accueil favorable» du sous-ministre associé de foi catholique du ministère de l'Éducation du Québec, M. Paul Tremblay, qui y voit un test pour le Québec. *La Presse* note aussi le bonheur de la communauté musulmane.

La parution de cet article sème apparemment l'émoi dans le milieu[3]. Ce même 5 mars, après sa rencontre avec les représentants de la communauté musulmane, la Commission scolaire de Brossard (1991a) émet un communiqué : «La Commission scolaire de Brossard tient à rectifier les faits : le Coran ne sera pas enseigné dans ses écoles primaires, en septembre 1991». Le président de la Commission scolaire, son directeur général et quelques cadres ont rencontré les représentants de la communauté musulmane dans l'après-midi et les échanges, précise-t-on, ont porté sur une demande éventuelle en trois points : l'enseignement de la langue arabe en dehors des heures de cours, l'option d'un cours de religion musulmane en lieu et place de l'enseignement religieux catholique ou de la formation morale et l'organisation d'un temps de prière quotidien pendant l'heure du dîner.

La demande pour un enseignement religieux musulman, ajoute le communiqué, sera «étudiée en profondeur et cet examen devra porter sur la faisabilité d'élaborer un contenu pédagogique respectueux des différents critères de rédaction des programmes du ministère de l'Éducation». L'enseignement de l'arabe devra, le cas échéant, s'inscrire «dans le cadre du programme PELO (programme d'enseignement des langues d'origine)». Quant à la demande touchant le temps de prière, «considérant les réactions actuelles des différents milieux [...], la demande d'enseignement du Coran sera retirée de la demande formelle de la communauté»[4]. En outre, l'évaluation du projet devra «s'inscrire dans l'élaboration d'une politique de développement de l'interculturalisme sur notre territoire et [...] certains points de la demande feront l'objet de consultations des conseils d'orientation et des comités d'écoles des écoles primaires».

Les commissaires, conclut le communiqué, se disent prêts à évaluer la demande, à en évaluer et en analyser l'impact, et «pour ce faire n'indiquent pas d'échéancier précis quant à la date de réponse à la demande. De plus, il faudra prendre le temps nécessaire pour s'assurer de la prise de connaissance du projet de la part de la population et de leurs réactions à un tel projet».

Les directions d'école sont, dès le lendemain, priées d'afficher le communiqué dans la salle des professeurs. Le président de la Commission scolaire, leur annonce-t-on, va écrire le surlendemain à tous les parents des élèves du primaire (Commission scolaire de Brossard, 1991b). L'affaire paraît donc sérieuse. Comme promis, le 7 mars, le président Hébert écrit aux parents et aux étudiants. Il leur rappelle la nature de la de-

mande à venir et lance un appel à l'ouverture d'esprit (Commission scolaire de Brossard, 1991c).

La veille, le 6 mars, *La Presse* (1991b) a annoncé que «devant l'émoi suscité par le projet de cours de religion islamique, la communauté musulmane a décidé de formuler à nouveau sa demande officielle et se contentera dorénavant d'un cours de morale musulmane». Le journal cite le président Hébert. Il a rencontré les parents de l'école Guillaume-Vidal qui lui ont fait part de leurs inquiétudes. Le journal rapporte aussi la réaction favorable de l'évêque de Saint-Jean-Longueuil, Mgr Bernard Hubert.

La demande officielle de la communauté musulmane de la Rive-Sud (1991) est présentée à la Commission scolaire le 11 mars. Tel qu'entendu, elle comprend seulement deux éléments : un cours de langue arabe de 4 heures/semaine et un cours d'enseignement de la morale musulmane. L'objectif du projet, précise-t-on, est de «promouvoir la langue et la culture d'origine des élèves Musulmans dans le but d'une *intégration harmonieuse*[5] à la société québécoise». Le projet nécessitera un professeur de langue arabe payé par la Commission scolaire et recruté avec le consentement de la communauté musulmane dans le cadre du projet PELO et un professeur de morale musulmane qui donnera son cours aux heures prévues pour la formation morale. Les deux professeurs seront «recrutés avec le consentement de la communauté musulmane de la Rive-Sud». La communauté musulmane se chargera du recrutement des élèves en collaboration avec la Commission scolaire et le développement du programme se fera par un «comité d'experts en la matière» qu'elle mettra sur pied.

Au cours des semaines qui suivent, l'affaire suscite encore quelques réactions, surtout individuelles. La Commission scolaire dispose finalement de la demande à sa séance du 30 avril suivant (Commission scolaire de Brossard, 1991d). La réponse est formulée dans les termes suivants :

> Que l'on indique aux représentants de la communauté musulmane de la Rive-Sud que la Commission scolaire de Brossard est disposée à recevoir dans ses écoles primaires tous les élèves qui s'y inscrivent et ceci, sans égard à leur race ou culture d'origine, dans le cadre de leur intégration harmonieuse à la société québécoise;
>
> Que soient offerts aux enfants de cette communauté, qui seront admis à la Commission scolaire de Brossard conformément aux critères d'inscription des élèves de l'ordre d'enseignement primaire et aux services dispensés dans les écoles, les mêmes services d'enseignement de base que l'on offre à l'ensemble de la communauté étudiante de la Commission scolaire de Brossard. Conformément à l'article 5 de la Loi sur l'Instruction publique, le choix leur sera donc offert entre

> l'enseignement moral ou l'enseignement moral et religieux catholique;
>
> Que, si le besoin est nettement exprimé et si le nombre de demandes le justifie, la Commission scolaire de Brossard adresse, comme elle l'a fait dans d'autres cas similaires pour d'autres clientèles, une demande d'allocation spécifique au ministère de l'Éducation pour l'organisation de cours de langue d'origine;
>
> Que toute autre formation d'enrichissement souhaitée par des groupes ethniques ou autres soit offerte avec le support de la Commission scolaire mais au frais de la communauté concernée, ceci en dehors des heures habituelles de classe;
>
> Que la Commission scolaire de Brossard offre une facilité d'accès à ses locaux, en dehors des heures de classe, afin de permettre à toute communauté dont les enfants font partie de sa clientèle, d'atteindre des objectifs d'enrichissement qui leur sont propres.

La résolution compte donc trois éléments essentiels : a) en ce qui concerne l'enseignement religieux, la Commission scolaire ne va offrir que ce que la loi l'oblige à faire : l'enseignement religieux catholique ou la formation morale non confessionnelle; b) pour ce qui est de l'enseignement de l'arabe, elle va acheminer une demande d'allocation s'il y a une demande suffisante; c) si la communauté musulmane en réclame d'avantage, la Commission scolaire veut bien lui ouvrir ses locaux.

La réponse est acheminée officiellement à la communauté musulmane le 3 mai. Le président Hébert évoque d'abord la réaction qu'a suscitée la demande : «Nous n'avons pu négliger l'effet de l'annonce faite par votre groupe dans les médias sur la population». Le reproche est à peine voilé : il renvoie à la communauté musulmane la responsabilité de l'émoi qu'a soulevé la demande pour en avoir, semble-t-il, dévoilé prématurément le contenu. Mais le constat est là : «Il faut prendre le temps de s'apprivoiser». Sa conclusion, surtout, est claire : «En ce qui concerne l'enseignement de la morale musulmane, il serait prématuré, voire inapproprié, de prétendre que nous sommes prêts à offrir ce service».

Le 6 mai, le président écrit à nouveau aux parents (Commission scolaire de Brossard, 1991e). En vertu de la loi, l'ouverture d'un programme d'enseignement religieux d'une autre confession aurait exigé la consultation des conseils d'orientation concernés. M. Hébert se justifie donc :

> [...] nous n'avons pas jugé à propos d'entamer une phase de consultation élargie auprès des parents de la Commission scolaire puisque le sens de la résolution maintient les mêmes services dans nos écoles primaires et n'amène pas de changement au niveau des services éducatifs offerts dans celles-ci. La mission première de la Commission scolaire reste la

> même. Nous demeurons disposés à accueillir tous les élèves sans égard à leur race, religion ou nationalité et sans particularité de services.[6]

Un communiqué de presse du même jour annonce la décision aux média (Commission scolaire de Brossard, 1991f). Le lendemain, *La Presse* (1991d) titre : «Pas de cours d'arabe et de morale musulmane dans les écoles primaires de Brossard en septembre». Le dossier est clos.

2. Les idéologies

Voilà donc pour les événements. Il est évident que la réponse de la Commission scolaire a été dictée par la réaction négative – ou perçue telle – du milieu qui s'est rapidement manifestée sitôt le projet connu. Le dossier compulsé par la Commission scolaire ne rend pas compte de l'ampleur de cette réaction. On ne peut pas non plus à travers ces réactions éparses expliquer à tous égards les fondements de la décision. Par contre, il est possible de dégager un certain nombre de matériaux idéologiques significatifs, tant au niveau du discours abstrait (les principes, les valeurs, les finalités, le droit) que de la définition que les acteurs donnent à la situation[7]. Nous le ferons en distinguant les acteurs favorables et défavorables à la demande.

2.1 Les acteurs favorables

Les réactions favorables au projet sont d'abord venues de la Commission scolaire elle-même, du moins de son directeur général, M. Jean-René Hamel. Pour lui, la finalité recherchée, c'est la réussite d'une «intégration harmonieuse» et la réponse aux besoins des communautés est un moyen d'y parvenir. «Voulons-nous intégrer les autres communautés ou voulons-nous les laisser vivre dans un ghetto», déclare-t-il à *La Presse* (1991a) le 5 mars. Étonnant, au premier abord, puisque la communauté semble demander un traitement qui, dira-t-on, va la *singulariser*, cet objectif d'intégration se comprend mieux à la lumière de la déclaration du porte-parole de la communauté musulmane, M. Ahmed Benabderin. Il explique à *La Presse* (1991b) le même jour :

> Nous sommes obligés d'envoyer nos enfants à l'école musulmane de Montréal. Si la Commission scolaire accepte, nos enfants pourront enfin aller à l'école sur la Rive-Sud.[...] Ce serait aussi un signe de bienvenue pour les nouveaux arrivants d'origine musulmane.[...] Nous ne voulons pas que nos enfants soient séparés des autres Québécois. Nous allons récolter de bonnes choses des deux côtés. La fraternité, c'est important.

Cette déclaration est éclairante : la demande qui apparaîtra aux opposants comme une voie vers la singularisation, est présentée au contraire, par la communauté

musulmane, comme une façon de s'intégrer car, pour eux, la question se pose en ces termes : ou bien, ils devront fréquenter l'école privée musulmane, ou bien l'école publique va répondre à leurs besoins particuliers.

Dans le journal du 6 mars, le président de la Commission scolaire continue, malgré l'inquiétude observée autour de lui, de justifier son accueil favorable à la demande des musulmans. Elle repose sur le postulat général suivant : la Commission scolaire est au service de sa clientèle. Il souhaite en effet, rapporte encore *La Presse* (1991b), «que Brossard puisse répondre aux nouveaux besoins des communautés. Brossard est composée maintenant à 32 % d'allophones. Nous devons suivre l'évolution de la population». Son ouverture est fondée aussi sur la fierté : «Nous sommes prêts à être les premiers au Québec à parler d'intégration et de concertation à ce niveau».

Dans sa lettre collective aux parents du 7 mars (Commission scolaire de Brossard, 1991c), le président justifie à nouveau son ouverture au projet par le devoir usuel des commissaires «de recevoir des demandes de parents soucieux d'obtenir pour leur enfant des services et ce, en conformité avec leurs préoccupations et leurs valeurs». Mais il élargit aussi la problématique : la demande sera examinée, dit-il «dans un contexte global de développement de la communauté brossardoise». C'est qu'en effet, rappelle-t-il, la «Ville de Brossard s'est déclarée récemment *ville multiculturelle*. Le sens de cette déclaration doit dépasser ces simples mots. Le défi est de taille! À nous, collectivement de nous donner l'ouverture et la détermination de relever ce nouveau défi». Et il termine en proclamant les valeurs qui l'animent : «Je crois sincèrement à la collaboration, à l'écoute et au développement d'un projet de société qui ne singularise personne mais qui sait reconnaître et respecter les différences».

Puis, dans un message à la population publiée le 10 mars dans le journal local *Brossard-Éclair* (1991), M. Hébert redit les attitudes qui seront les siennes : «Nous continuerons à faire preuve d'ouverture et d'accueil tout au long de l'analyse de leur demande». Mais ce sont aussi «certaines réalités» auxquelles on ne peut échapper et qui constituent «la trame de fond de la communauté brossardoise composée de plus de 30 % d'ethnies». Au plan de l'action cette fois, l'enjeu porte «sur notre façon d'accueillir les diverses communautés culturelles dans une optique d'intégration à la population francophone, dans le respect de nos coutumes, de nos cultures et dans la reconnaissance de leurs particularités et leurs différences».

Pour sa part, l'évêque de Saint-Jean-Longueuil, Mgr. Bernard Hubert, voit dans le projet «un enrichissement pour le Québec, une mesure qui va dans le sens de l'ac-

cueil et de l'intégration des Néo-Québécois». Il trouve même dans le christianisme une raison de plus de donner son adhésion au projet :

> Il me semble qu'une école catholique qui est vraie, ce n'est pas une école qui se ferme sur les seuls adhérents au christianisme. C'est plutôt une école qui essaie de faire en sorte que les chrétiens témoignent de leurs valeurs et de leurs convictions et qui est tout à fait ouverte au dialogue interculturel [...]. Il est aussi dans la ligne d'un Québec où l'école, même avec son projet éducatif chrétien, est capable de permettre que les autres puissent s'exprimer pour eux-mêmes et contribuer au dialogue interculturel. (La Presse, 1991b).

De son côté, M. Pierre Gravel, éditorialiste de *La Presse* (1991d) intervient dès le surlendemain de l'annonce du projet qui paraît, à ce moment là, une affaire déjà décidée en faveur de la communauté musulmane. Aussi, spécule-t-il plutôt sur ses conditions de réussite. Il situe le débat à deux niveaux : celui des principes et celui des faits. Pour ce qui est des principes, il souligne «le droit à la différence» des nouveaux Québécois, le «désir légitime de sa minorité musulmane de protéger sa cohésion religieuse et culturelle», laquelle, prévient-il, «doit aller de pair avec le devoir de s'intégrer harmonieusement au sein de la majorité». Il s'agit donc que chacun comprenne et respecte les craintes et les réticences de l'autre.

Au plan des faits, la population de Brossard semble, à ses yeux, avoir surmonté ses craintes et ses réticences puisque elle «est apparemment capable d'accueillir sereinement» les désirs de la communauté musulmane et «qu'elle se montre disposée à adapter ses institutions scolaires aux besoins spécifiques du milieu». Néanmoins, prévient-il, le seuil de tolérance des Québécois à la différence n'est pas plus élevé qu'ailleurs. Ils ont en tête les appels à la guerre sainte et à l'assassinat de Rushdie, les incitations au prosélytisme des ayatollahs, les chicanes autour du port du foulard dans les écoles de France.

Il est donc normal, à ses yeux, que «plusieurs» s'interrogent sur les exigences futures de la communauté musulmane.

> Après l'enseignement du Coran et les cours d'arabe, pourquoi pas le port du tchador à l'école? Et l'imposition de règles de morale publique respectant les prescriptions du prophète? Lorsque ces enfants seront entrés sur le marché du travail, devra-t-on modifier les conventions collectives pour permettre la prière du vendredi et tenir compte du jeûne du ramadan?

Bref, les musulmans ont mauvaise réputation. Mais des craintes des musulmans à l'endroit des Québécois, il n'en est pas question.

Le Québec lui «apparaît tributaire de l'immigration pour maintenir son importance démographique». De là son obligation de faire la démonstration de sa capacité d'ouverture envers les nouveaux arrivants, ce qui, apparemment, est déjà assuré : pendant, la guerre du Golfe on a observé, écrit-il, «son aptitude à créer les conditions d'une coexistence paisible entre citoyens d'origines diverses», ce qui permet d'espérer que les changements de Brossard vont «s'effectuer dans un semblable climat de tolérance». Aussi rejette-t-il le fardeau de la preuve sur la communauté musulmane : les Québécois sont vulnérables en Amérique du Nord; ils ont le droit d'exiger le respect de ceux qui viennent s'établir ici. Or à cet égard, les communautés musulmanes

> ont la réputation d'être plus enclines à se défendre contre l'assimilation qu'à manifester leur volonté d'intégration. La délicate opération qui s'amorce à Brossard ne réussira, et ne pourra se répéter ailleurs, que si les familles concernées font preuve du contraire. Et démontrent leur intention d'insérer harmonieusement leurs enfants, même instruits dans le Coran, au sein de la majorité.

Le message est simple et clair : la majorité a donné des signes de sa capacité d'ouverture et d'accueil; la communauté musulmane, elle, n'a pas fait la preuve de sa volonté d'intégration. Le projet de Brossard va fonctionner si cette preuve est fournie.

2.2 Les acteurs défavorables

Les premières réactions négatives au projet (outre celles entendues aux lignes ouvertes dans l'après-midi du 5 mars) semblent être venues de parents de l'école Guillaume-Vidal que le président de la Commission scolaire, M. Réal Hébert, est allé rencontrer le 5 mars après sa réunion avec les représentants de la communauté musulmane. D'après *La Presse (1991b)* du 6 mars, l'annonce du projet semble avoir provoqué un émoi. Selon M. Hébert, les parents étaient très inquiets. Ils souhaitent que personne ne se singularise.

Une lettre d'une citoyenne à la Commission scolaire reprend ce thème (Commission scolaire de Brossard, 1991g) : «Intégrer ne signifie pas créer des singularités. Elle trouve en particulier «inadmissible et inacceptable» l'idée de la prière musulmane à l'école et «l'immobilisation» d'un local à cette fin. Cette personne, qui a enseigné au Maroc pendant dix ans, trouve contradictoire l'attitude des musulmans : «pourquoi réclament-ils ici ce qui ne se pratique même pas dans leur pays?[...] C'est à la Mosquée qu'on rend hommage à Allah et c'est dans sa famille qu'on fait sa prière». La correspondante transporte ensuite le débat sur le plan linguistique : «Pourquoi ne pas accorder votre priorité à la francisation de toutes ces ethnies qui fréquentent les écoles anglaises?».

Pour un autre correspondant (Commission scolaire de Brossard, 1991h), c'est l'intégrité du Québec qui met en cause l'idée d'offrir un cours de morale musulmane à l'école : «Ce que vous offrez est énorme et n'est qu'un début de désintégration du Québec». Interpellant plus loin les immigrants, le correspondant reprend ce thème : «Savez-vous qu'en réclamant votre coin de pays ici, vous participez à la création de ghettos [sic] qui mettront toujours vos enfants à part et à la destruction de l'homogénéité de la nation québécoise?». Pour lui, cette générosité envers les immigrants a son explication : «Encore aujourd'hui, nous nous sentons coupables envers les autres et c'est pourquoi nous voulons donner aux immigrants ce que nous avons tellement eu de difficulté à gagner». Comme le correspondant précité, celui-ci poursuit en dénonçant aussi les cours d'arabe (comme les cours d'italien déjà offerts à Brossard) toujours au nom de l'intégrité de la nation québécoise.

Enfin, les considérants de la résolution du 30 avril (Commission scolaire de Brossard, 1991d) fournissent les justifications officielles de la décision des commissaires. En voici le texte :

> [1] Considérant l'importance d'assurer l'intégration des nouveaux arrivants à la culture québécoise;
>
> [2] Considérant l'importance de ne pas créer de situation provoquant une sectorisation de certaines clientèles;
>
> [3] Considérant que la mission première de la Commission scolaire de Brossard est d'établir la priorité de ses services en fonction d'une qualité pédagogique maximale;
>
> [4] Considérant que la mission de la Commission scolaire de Brossard prône également le développement intégral et harmonieux de l'élève, son insertion dans une société en pleine mutation et qu'elle reconnaît l'interculturalisme de la municipalité scolaire;
>
> [5] Considérant qu'il relève d'une communauté spécifique, la responsabilité de se donner un enrichissement personnel relatif à un besoin particulier de sa clientèle;
>
> [6] Considérant que la Commission scolaire de Brossard trouve important que l'enfant reçoivent son enseignement dans le milieu de vie le plus près de son milieu naturel.

La pertinence et la cohérence générale de ces considérants ne sont pas évidentes, si ce n'est celles du deuxième et du cinquième qui servent à justifier la réponse négative : permettre l'enseignement de la morale musulmane serait «sectoriser» cette clientèle[8]; les besoins particuliers des communautés relèvent des communautés spécifiques. Bref, l'école ne se reconnaît pas de responsabilité à cet égard. Pourtant, les mêmes considérants auraient dû entraîner la même réponse défavorable à propos des cours

d'arabe. La Commission scolaire se montre pourtant ouverte à cette dimension de la demande. Il y a ici au moins apparence de contradiction.

Enfin, l'«émoi» qu'a soulevé ce projet, et son échec, s'expliquent probablement du fait qu'il a surgi de la communauté musulmane et non pas d'une autre. Cette famille spirituelle a particulièrement mauvaise presse depuis les événements d'Iran, du Liban de la guerre du Golfe, et, plus récemment, d'Algérie. Du reste, dans le débat, l'éditorialiste de *La Presse* s'est fait fort de relever (sans aucune forme de critique d'ailleurs) tous les préjugés dont l'Islam est l'objet et de signifier clairement à la communauté musulmane qu'elle avait le fardeau de prouver sa volonté de s'intégrer.

Conclusion

Ce qui frappe dans l'un et l'autre discours, c'est finalement le peu de place que tient l'objet même de la demande soit, l'enseignement religieux coranique. Ils portent avant tout sur la signification socioculturelle de la décision d'accepter ou non que cet enseignement soit donné à l'école. L'accepter, c'est démontrer une forme d'accueil à la communauté musulmane et favoriser leur intégration à la société québécoise (car l'autre volet de l'alternative, c'est le repliement de la communauté musulmane dans ses institutions propres); mais l'accepter, c'est pour ceux qui y sont défavorables, mettre en péril l'intégrité de cette même société québécoise, en permettant à un groupe de se singulariser à l'intérieur des institutions existantes. À terme, c'est l'intégrité même de cette société qui est menacée. Tout cela n'a guère à voir avec les enjeux proprement religieux.

L'expérience de Brossard préjuge-t-elle à tout jamais de la capacité de l'école québécoise de langue française, l'école commune en fait, de s'adapter positivement à la diversité religieuse?

Au préalable, observons que toutes les confessions n'aspirent pas à voir leur religion enseignée à l'école publique. Dans bien des pays, l'école est laïque et on ne voit pas la pertinence d'un tel enseignement en ce lieu. D'ailleurs, dans le débat de Brossard, il s'est trouvé des musulmans pour affirmer que la religion n'avait pas sa place à l'école (*La Presse*, 1991e).

Mais pour d'autres, le modèle québécois de la confessionnalité suscite des aspirations à la reconnaissance publique de leur propre confession. Ce fut le cas à Brossard. En fait, malgré la place que reconnaît la loi aux autres religions, une réalité sociologique prépondérante compromet l'adaptation de l'école à la diversité confessionnelle : l'école publique de la langue française est encore profondément dominée par la culture catholique. Tout se passe comme si les autres confessions religieuses, prenant acte de ce

fait de société, ne revendiquent pas de voir leur religion reconnue à travers un enseignement religieux qui leur soit propre. C'est peine perdue. Ils s'accommodent plutôt. Il existe en effet à cet égard au moins trois voies possibles.

La première est le régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et la formation morale non confessionnelle déjà prévu par la loi. Il constitue pour la majorité des non-catholiques, la première façon de ne pas exposer leurs enfants à un enseignement catholique.

L'école publique franco-protestante constitue la seconde voie officielle ouverte aux parents pour échapper à un projet éducatif qui se dit officiellement catholique. En effet, malgré son nom, l'école protestante est en réalité une école non confessionnelle, du moins en milieu urbain. Le protestantisme ne prétend pas monopoliser le projet éducatif même s'il constitue un référent significatif dans le contexte québécois[9] Un nombre important de non-catholiques privilégient cette voie. De fait, la majorité des écoliers des écoles protestantes ne sont pas protestants.

Enfin, le parent absolument désireux de faire vivre à ses enfants les valeurs religieuses et culturelles propres à sa confession bénéficie encore de l'école privée ethnico-confessionnelle, généralement subventionnée par l'État. Cette tendance va d'ailleurs en s'accentuant. L'École musulmane de Montréal, par exemple, comptait déjà 213 écoliers en 1993-94 et elle ne faisait que commencer à dispenser l'enseignement secondaire. Une autre a ouvert ses portes la même année. Une troisième s'apprêtait à le faire en septembre 1994 (Ministère de l'Éducation, 1994).

Depuis la tentative avortée de Brossard, aucune confession n'a revendiqué de voir son credo enseigné à l'école publique. Ce cas constitue probablement un cas d'espèce et il est hautement probable que les musulmans religieux vont suivre la voie déjà largement tracée par les autres grande confessions, en particulier les juifs et les orthodoxes, et privilégier l'école privée musulmane.

Ces événements soulèvent, par ailleurs, une autre question plus générale et plus décisive. Ils touchent les fonctions de l'école, définies non pas comme ses buts explicites, mais ses résultats observables (Mèfflers et Mèfflers, 1982). Indubitablement, l'école québécoise a eu historiquement comme une de ses fonctions majeures, la transmission des traditions particulières, et en particulier des traditions catholique et protestante. Or la *Loi sur l'instruction publique* de 1988 a légitimé, au plan juridique, la présence à l'école d'autres traditions religieuses. Les événements de Brossard ont, dans cet article, été analysés à l'intérieur de cette problématique. Mais on a pu observé que la légitimité juridique ne suffisait pas à provoquer le changement.

En effet, une autre fonction de l'école est en émergence au Québec : celle de l'intégration sociale des citoyens anciens et nouveaux à une même culture commune, dont la définition fait elle-même l'objet de débats sociaux importants. Mais ces deux fonctions de transmission des traditions particulières et d'intégration culturelle sont, à l'école publique, antinomiques et entrent pour l'heure en conflit. L'État québécois tient lui-même à cet égard un double discours : le ministère des Communautés culturelles et de l'immigration prône l'intégration; le ministère de l'Éducation pour sa part, le contredit : d'un côté, il pose des gestes favorables à l'intégration, en mettant sur pied, par exemple, des classes d'accueil pour les immigrants; d'autre part, il protège les droits et privilèges des catholiques et des protestants, en assortissant les lois sur l'éducation de clauses dérogatoires aux Chartes canadiennes des droits et libertés qui les mettent à l'abri des contestations judiciaires. Sans doute, cette contradiction tire-t-elle son origine du rapport historique étroit entre la société canadienne-française et la religion catholique. Celle-ci constitue toujours un lieu de référence culturel encore déterminant (Proulx, 1995).

Le débat au sein de l'État n'est d'ailleurs que le reflet de celui qui agite la société civile. À l'automne 1994, nous avons posé la question suivante au public montréalais (La Presse, 1994) : «Personnellement, si vous avez ou aviez des enfants, quel type d'école choisiriez-vous pour eux?». 48 % ont répondu l'école catholique, 11 % l'école protestante, 33 % l'école laïque non confessionnelle et 3 % une école d'une religion autre que catholique ou protestante. En somme, deux tiers des Montréalais optent pour l'école des traditions particulières et l'autre tiers pour l'école commune. Chez la majorité francophone, l'école catholique a reçu l'appui de 55 % des répondants.

Le débat de Brossard, malgré les ambiguïtés des discours et l'enchevêtrement des événements locaux, apparaît, tout compte fait, comme un épisode du débat plus vaste et toujours non résolu d'une société en évolution qui hésite toujours sur la fonction sociale prédominante qu'il veut voir remplir par l'école : intégrer ou diviser.

Références

Brossard-Éclair (1991). Commission scolaire de Brossard, Message du président, 10 mars, p. 8.

Commission scolaire de Brossard (1991a). *Communiqué de presse*, 5 mars.

Commission scolaire de Brossard (1991b). *Colette Rémillard-Desautels aux membres du personnel cadre de la Commission scolaire*, 6 mars.

Commission scolaire de Brossard (1991c). *Réal Hébert aux familles des écoles primaires*, 7 mars.

Commission scolaire de Brossard (1991d). *Procès-verbal de la réunion du mardi 30 avril*, résolution n° 06.6.

Commission scolaire de Brossard (1991e). *Réal Hébert aux divers comité de parents et conseil d'orientation*, 6 mai.

Commission scolaire de Brossard (1991f). *Communiqué de presse*, La Commission scolaire de Brossard répond à la demande de la Communauté musulmane de la Rive-Sud, 6 mai .

Commission scolaire de Brossard (1991g). *Un citoyen aux commissaires*, 4 mars.

Commission scolaire de Brossard (1991h). *Un citoyen au président de la Commission scolaire*, 7 mars.

Communauté musulmane de la Rive Sud (1991). *Projet d'implantation d'un programme d'enseignement de l'arabe et de la morale musulmane*.

Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'Instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.

La Presse (1991a). p. A-3, 5 mars.

La Presse (1991b). Mgr Hubert n'a rien contre l'enseignement du Coran, 6 mars, p. A-4.

La Presse (1991c). 7 mai, p. A-3.

La Presse (1991d). L'Islam au Québec, entre l'assimilation et l'intégration, 6 mars, p. B-2.

La Presse (1991e). L'enseignement religieux ne doit pas relever de l'école, dit Mme Houda-Pépin, 15 mars.

La Presse (1992). À Brossard, le "dossier" est clos, 3 février.

La Presse (1994). Sondage SOM-UdM-La Presse, 12 novembre.

Mifflen, F.J. et Mifflen, S. (1982). *The Sociology of Education. Canada and Beyond*, Calgary : Detselig Enterprises.

Ministère de l'Éducation (1994). *Communication téléphonique avec M. Michel Fouquette, du service de l'enseignement privé*, 10 mai.

Proulx, J.-P. (1995). Le pluralisme religieux à l'école : les voies de l'impasse. Dans Charron, A. (dir.), *École et religion : le débat*. Montréal : Fides (sous presse).

Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : HMH.

Notes :

1 Extrait remanié d'un article paru en 1993 dans Marie Mc Andrew (dir.), *Pluralisme et éducation : perspectives québécoises*. Revue Repères, *15*, sous le titre : *Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique*

2 Il s'agit d'une municipalité sise en face de Montréal, sur la Rive-Sud du Saint-Laurent.

3 *La Presse* (1992) écrira un an plus tard à ce propos: «C'en était trop. Le jour de la publication

Notes (suite)

de cette histoire, les tribunes téléphoniques de Montréal rugissaient de colère, mêlant le Coran, le livre sacré des musulmans, à l'ayatollah Khomeiny et au fanatisme de la pire espèce. Le projet est mort-né».

4 Le communiqué a visiblement confondu ici l'enseignement du Coran et la prière quotidienne.

5 Souligné dans le texte.

6 La position privilégiée des catholiques au sein de la Commission scolaire est ici visiblement ignorée.

7 Nous nous inspirons ici de la définition de l'idéologie proposée par Guy Rocher (1969) : «C'est un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité». p. 375

8 Cette *sectorisation* est par ailleurs admise : les élèves qui optent pour les cours de formation morale non confessionnelle et ceux qui suivent l'enseignement catholique forment forcément deux secteurs.

9 On ne saurait prétendre qu'il en est de même partout. En province, plusieurs écoles protestantes sont dominées par des églises fondamentalistes qui colorent très fortement le projet éducatif de l'éco[illegible]

UNE OASIS DE PAIX : UN PROGRAMME BILINGUE ET BICULTUREL EN ISRAËL

Grace FEUERVERGER
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Si vous voulez promouvoir la paix, commencez avec les enfants
Mahatma Mohandes Gandhi

Introduction

Situé à environ trente kilomètres à l'ouest de Jérusalem, le petit village de *Neve Shalom/Wahat Al-Salam* est un exemple de coexistence pacifique entre deux peuples historiquement opposés. Ce village, fondé en 1972, est une société coopérative où cohabitent des familles juives et arabes. On y trouve un climat social, culturel et politique basé sur les principes d'égalité et de respect mutuel qui permet aux résidents de garder leur héritage culturel, leur langue et leur identité.

Cet article porte à la fois sur l'étude ethnographique que j'ai réalisée dans ce village et sur mon expérience personnelle et professionnelle au sein de cette communauté où se vit une profonde tentative de coexistence pacifique entre deux peuples impliqués dans des conflits géopolitiques et sociaux importants.

Comme chercheure, je me suis intéressée à l'école primaire bilingue et biculturelle de *Neve Shalom/Wahat Al-Salam*. Ouverte au milieu des années 1980, cette école vise à favoriser la coopération et le respect mutuel chez les élèves d'origine juive et arabe. Elle est coordonnée par une équipe d'éducateurs juifs et arabes dont certains habitent le village, tandis que d'autres résident dans les villages voisins. Mon objectif principal était d'explorer les interactions entre les enfants, les enseignants et les parents et de faire ressortir les postulats sous-jacents aux objectifs d'éducation du village et au genre de société que ses résidents désirent promouvoir par cette approche éducative égalitaire.

Dans le secteur de l'éducation, il existe très peu de recherches qualitatives portant sur un groupe social impliqué activement dans la résolution de conflit et la promotion de la paix dans la vie quotidienne de ses membres. Mon intention était d'examiner la manière dont la discussion, la négociation et la collaboration au niveau du processus de prise de décisions ont contribué à créer un climat d'unité et de partenariat dans le

village et dans l'école. Il s'agit là d'un environnement d'apprentissage qui pourrait devenir un modèle global innovateur en éducation interculturelle.

1. La méthodologie

L'objectif de cette étude exploratoire était d'analyser la «culture» de l'école, c'est-à-dire les interactions enre les enfants, les enseignants et les parents, en tant que phénomène s'inscrivant dans le contexte plus large de l'organisation sociale du village.

D'un point de vue méthodologique, il s'agit d'une étude de cas, réalisée dans un contexte de narration, pour laquelle j'ai développé une méthodologie axée à la fois sur la collaboration et l'interaction. Au moyen de l'observation-participante dans l'école, à laquelle s'ajoutent des entrevues et des conversations de nature plus informelle dans l'école et dans le village, j'examine l'influence, sur les participants, de l'idéologie de coexistence d'une école qui représente une sorte de *communauté morale* en Israël.

Au cours des dernières années, la méthodologie de narration est devenue un excellent moyen de donner une signification aux expériences de vie, ainsi qu'aux expériences éducatives. Geertz (1973) etDenzin (1988) conçoivent la théorie, non comme une explication ou une prédiction, mais comme une interprétation ou comme «l'acte de donner du sens à une interaction sociale». Peu de recherches en éducation se préoccupent de la collaboration entre le chercheur l'enseignant, l'étudiant et le parent. Dans le contexte de la narration, on considère que tous les participants ont leur propre histoire à raconter. C'est le cas, par exemple, de la manière dont les enseignants définissent leur rôle au sein du processus complexe dans lequel ils sont impliqués. Ce projet dépend d'ailleurs grandement de leurs attitudes envers la valeur d'une telle initiative interculturelle dans leur école.

Comme je l'ai déjà mentionné, j'ai documenté ces expériences socio-psychologiques au moyen d'entrevues et d'observations dans les classes. Les entrevues étaient semi-dirigées pour donner la possibilité aux participants de me faire part de leurs valeurs respectives et de leurs opinions sur cette intervention interculturelle. Ils m'ont parlé de leur décision de vivre dans le village, de leur grande satisfaction face à l'école, de leur espoir fragile pour la paix dans leur pays troublé par des conflits s'exprimant souvent par la violence.

J'ai enregistré ces entrevues et je les ai retranscrites à mon retour au Canada. Mon objectif était de permettre aux participants de s'exprimer et de donner un sens à leurs histoires.

2. Le séjour dans le village

Il est important, pour ce type de recherche, de décrire l'atmosphère de l'école et l'état d'esprit des participants. Dans cette optique, j'ai recueilli des récits d'histoires de vie qui permettent une compréhension approfondie du curriculum de cette société bilingue, biculturelle et binationale.

La conversation s'est révélée un outil très efficace pour obtenir de l'information. Au début de mon séjour dans le village, je ne pouvais comprendre pourquoi il m'était si difficile d'organiser un horaire pour les entrevues. J'avais amené mes idées d'Amérique du Nord pour les reproduire dans un village du Moyen-Orient et cela ne fonctionnait pas. Lorsque j'ai pris conscience de ce problème, j'ai commencé à être moins pressée et à devenir plus flexible, ce qui a fait évoluer la situation. J'ai recueilli mes données dans des conversations informelles, autour de la table pendant les repas, dans la salle des professeurs, ou encore lorsque je rencontrais les gens dans la rue.

Ces conversations démontraient que l'élément le plus significatif, pour les personnes rencontrées, est l'importance accordée aux relations interpersonnelles comme moyen de résoudre leurs conflits de valeurs. Ces conversations ont également fait ressortir la tension continuelle entre des systèmes de valeurs différentes, constamment en concurrence : valeurs culturelles, linguistiques, historiques, religieuses. Mais, en même temps, les participants manifestaient un sentiment d'appartenance à une communauté qui encourage la paix et l'égalité entre les deux peuples. J'ai ainsi pu observer une transformation de la pensée individuelle et collective en fonction d'un objectif de coexistence et de respect mutuel des individus.

3. Un abri spirituel

Ce village prend pour moi la signification métaphorique d'un abri spirituel, tandis que l'étude que j'y ai réalisée représente une tentative de compréhension de la complexité des rapports juifs-arabes et des efforts de compréhension entre ces deux groupes. Le village et l'école, dans leur tentative *morale* d'empathie l'un envers l'autre et de dialogue, semblent refléter le besoin de se comprendre l'un et l'autre dans un contexte de résolution du conflit juif-arabe (Amir, 1976; Fisher, 1983; Smooha, 1984). Ce sont ces efforts de compréhension entre les deux groupes culturels et nationaux et de prise de conscience de la complexité du problème juif-arabe, qui sont au coeur de la coexistence pacifique des villageois et des villageoises.

Je désire raconter l'histoire de ma recherche dans ce village afin de contribuer à la compréhension d'un processus d'apprentissage et d'enseignement qui se situe

dans un contexte de conflit socio-politique. J'ai choisi l'approche narrative *pour donner* la parole aux villageois et aux villageoises qui créent ces initiatives morales et éducatives. Comme Carol Witherell (1991), je crois qu'en tant qu'éducateurs, nous sommes forcément impliqués dans la formation des communautés morales et dans le développement des individus. Je reprends ici la phrase de Maxine Greene, adaptée du roman de Toni Morrison, *Beloved* (1987), qui affirme que «l'éducation morale demande qu'on devienne ami(e) avec l'esprit de l'autre, surtout quand l'autre est étranger» (dans Witherell, 1991, pp. 238-239).

Le village de *Neve Shalom/Wahat Al-Salam* est une expérience à la fois sociale et psychologique. C'est un lieu où des individus qui possèdent des convictions et un certain niveau d'éducation ont choisi ensemble de créer et de vivre une vision collective de justice, de confiance et d'empathie. Mais la réalité n'est pas aussi simple ni aussi idyllique. *Neve Shalom/Wahat Al-Salam* est un village *de chair et de sang* où les conflits intergroupes, les problèmes moraux et les dilemmes qui surviennent sont constamment mis à jour et négociés.

En plus d'accueillir les enfants du village, l'école accepte aussi, depuis peu, ceux des villages arabes et juifs voisins. Elle se trouve ainsi dans un environnement plus large de peur mutuelle, de méfiance, de préjugés et de stéréotypes. De plus, le village n'est pas du tout un îlot en soi. Nombreux sont les villageois et villageoises qui travaillent à Jérusalem ou à Tel-Aviv et qui sont confrontés aux bouleversements sociaux et politiques d'Israël.

Cette recherche exploratoire vise à décrire l'expérience vécue de quelques résidents du village à l'intérieur du contexte de l'école comme communauté morale. En rendant compte de ma compréhension des expériences éducatives de ces personnes, grâce aux entrevues et à l'observation participante, je désire, comme le dit Maxine Greene, «donner un sens à leurs mondes vécus» (dans Witherell, 1991, p. 388). Je veux brosser un tableau qui témoigne des luttes socio-psychologiques et morales difficiles auxquelles ces individus sont confrontés quotidiennement. Leurs vies reproduisent, en microcosme, la tragédie juive-palestinienne.

4. L'école comme communauté morale

Les données recueillies lors de mon séjour dans le village font ressortir le fait que l'école de *Neve Shalom/Wahat Al-Salam* est une oeuvre morale. J'ai remarqué qu'il y a régulièrement beaucoup de négociation morale entre les enseignants, ainsi qu'une volonté constante de présenter les différentes facettes de l'histoire. J'ai également perçu une communauté sensible et à l'écoute, même lorsque les discussions étaient difficiles ou problématiques. L'objectif poursuivi est de susciter le dialogue, de rendre justice aux différents points de vue, de favoriser l'empathie et la confiance mutuelle. On y met beaucoup d'énergie et de volonté, même lorsqu'il n'est pas possible de résoudre le conflit.

Dans le village de *Neve Shalom/Wahat Al-Salam*, les voix morales de l'école sont entendues sans relâche. Les enseignants négocient constamment les programmes scolaires, surtout les programmes d'histoire, de sciences sociales et d'actualité. J'ai été frappée par l'énergie et l'espoir qui teintent toutes les activités de l'école.

Les données recueillies démontrent l'existence d'une communauté de soutien qui offre un support moral aux éducateurs. Ce type d'entreprise exige que l'on prenne des risques tant sur le plan psychologique que sur le plan social. Ce qui se passe là est souvent très difficile à vivre, mais il y a un sentiment de cheminement vers le dialogue. Tous les participants de l'école sont impliqués dans un processus de prise de décisions qui leur donne la responsabilité partagée de choisir et d'appliquer les programmes scolaires. L'école vise à offrir à ses élèves, des programmes leur permettant de juger comment, à partir d'inégalités sociales telles que le racisme, le sexisme et diverses autres formes d'oppression, la société est historiquement construite. Elle vise à promouvoir la différence, la démocratie et la responsabilité morale des élèves afin que ceux-ci développent une pensée critique et fassent entendre leur point de vue de façon énergique. Elle encourage le développement de contextes pédagogiques susceptibles de promouvoir la comparaison et le respect de la diversité. Elle offre la possibilité d'imaginer la traversée des frontières culturelles, sociales et personnelles d'après la notion de *border crossing* dont parle Giroux (1991).

Au cours de mon observation participante, j'ai continuellement été confrontée au pouvoir transformateur d'un discours mettant l'accent sur l'empathie, la justice et l'égalité. Ce discours est présent dans chaque classe, à l'intérieur même du contexte d'enseignement coopératif. *Neve Shalom/Wahat Al-Salam* essaie de faire face au problème fondamental de la concurrence psychologique entre deux peuples ayant tous deux une perspective de victimes (Bar-On, 1993). Ce qui est toutefois original dans ce village,

ce sont les individus qui créent des expressions, des images et des réalités toujours renouvelées.

Les résultats de cette recherche confirment la vision de Giroux (1988, 1991) et de Noddings (1984, 1991) concernant les écoles qui encouragent un réel dialogue, l'inclusion et l'égalité, par le partage des histoires afin de créer une meilleur compréhension de *l'autre* et de la *différence*. À cause de la lutte continue entre Juifs et Arabes, tous les enfants d'Israël ont une conscience aiguë de la différence culturelle, des conflits interculturels et de la violence. Ce qui différencie les élèves de l'école de *Neve Shalom/Wahat Al-Salam*, c'est la possibilité qu'ils ont, en tant que Juifs et en tant qu'Arabes, d'apprendre ensemble, quotidiennement, dans des classes bilingues et biculturelles. Je me sentais privilégiée d'avoir pu vivre quelque temps parmi eux.

Références et autres documents à consulter

Amir, Y. (1976). The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. Dans Katz, P.H. (eds), *Toward the Elimination of Racism*, pp. 245-308. New York : Pergamon.

Bar-On, D. (1991). Trying to understand what one is afraid to learn about. Dans Schon, D.A. (ed.), *The Reflective Turn : Case Studies In and On Educational Practice*, pp. 321-341. New York : Teachers College Press, Columbia University.

Bar-On, D. (1993). Firsencounter between children of survivors and children of the perpetrators of the Holocaust. Dans *Journal of Humanistic Psychology*, *33*, pp. 6-14.

Connelly, F.M. et Clandini, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Dans *Educational Researcher*, *19*(5), pp. 2-14.

Denzin, N. (1988). *The research act*. (éd. rev.). New York : McGraw-Hill.

Fisher, R.J. (1983). Third party consultation as a method of conflict resoultuion : a Review of studies. Dans *Journal of Conflict Resolution*. *27*(2).

Geertz, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford CA : Stanford University Press.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge : Harvard University Press.

Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Giroux, H.A. (1991). Democracy and the discourse of cultural difference : Towards a politics of border pedagogy. Dans *British Journal of Sociology of Education*, 12 (4), pp. 501-519.

Greene, M. (1983). The humanities and emancipatory possibility. Dans Giroux, H. et Purpel, D. (dir.), *The Hidden Curriculum and Moral Education : Deception or Discovery?*, pp. 384-402. Berkeley, CA : Mc Cutchan Publ.

Noddings, N. (1984). *Caring : A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA : University of California Press.

Noddings, N. (1991). Stories in dialogue : Caring and interpersonal reasoning. Dans Witherell, C. et Noddings, N. (eds.), *Stories Lives Tell : Narrative and Dialogue in Education*. New York : Teachers College Press, Columbia University.

Peshkin, A. (1988). Virtuous subjectivity : In the participant-observer's I's. Dans Berg, D. et Smith, K. (éds), *The Self in Social Inquiry*, pp. 267-282. Newbury Park, CA : Sage Publications, .

Schon, D. (éd.) (1991). *The Reflective Turn : Case Studies In and On Educational Practice*. New York : Teachers College Press, Columbia University.

Smooha, S. (1984). *The Orientation and Politization of the Arab Minority in Israel*. Haifa University : Haifa Arab-Jewish Center.

Witherell, C. (1991). Narrative and the Moral Realm : Tales of Caring and Justice. Dans *Journal of Moral Education*, *20*(3), pp. 237-242.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET À LA RECHERCHE

Les **Publications** de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des **Publications** réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facile-ment être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les **Publications** se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

CHENÉ, **Adèle (1989).** ***La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques.*** Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, **Adèle** et FLEURY, **Marie-José (1990).** ***La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées.*** Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CRESPO, **Manuel** et HOULE, **Rachel (1995).** ***La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal.*** Rapport de recherche no 043, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 200 pages.

17,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). ***Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec.*** Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). ***Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo. **Guide et vidéo - 60,00$**

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). ***L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui.*** Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de C. BOULARD. ***Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables.*** Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration : BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). ***Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art.*** Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). ***Marie-Victorin éducateur.*** Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages. **10,00$**

LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise (1993). ***Étude du développement d'une compréhension qualitative de l'effet d'une force sur un mobile dans le contexte d'un micromonde de mouvement.*** Rapport de recherche no 041, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 334 pages.

27,00$

McANDREW, Marie (1986). ***Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec.*** Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, Marie (1991). ***L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux.*** Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

NONNON, Pierre (1986). ***Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur.*** Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éduca-tion, Université de Montréal, 162 pages.

14,00$

PAINCHAUD, Gisèle et CRESPO, Stéphane (1993). *1. Recueil de résumés de textes (1977-1991).* TARRAB, Elca; OLLIVIER, Émile et MALOUIN, Marie-Paule (1993). *2. Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO).* Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

16,00$

PARET, Marie-Christine (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire.* Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

SAINT-JACQUES, Diane (1991). *L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative.* Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

TRINH, Tuyet; SIMARD, Gilles; DUPUIS, Philippe et BRUNET, Luc (1994). **Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants.** Rapport de recherche no 042, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 184 pages.

16,00$

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue **Repères** fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 11*, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

18,00$

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 12*, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Épuisé

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs ? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 13*, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

12,00$

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 14*, (1991).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

16,00$

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 15*, (1993). Numéro thématique. Pluralisme et éducation : perspectives québécoises.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 226 pages.

19,00$

I - Le personnel enseignant :
Entre nous et avec les autres : à propos de quelques modèles de rapports interculturels chez des enseignants. Guy BOURGEAULT - Le «choc culturel», instrument de connaissance et de communication interculturelle. Janine HOHL - L'impact pédagogique de la présence des minorités ethniques et «raciales» au sein du personnel scolaire : mythes et réalités. Marie MCANDREW.

II. - Les défis didactiques :
Diversité culturelle et littératie. Gisèle PAINCHAUD, Alison d'ANGLEJAN, Françoise ARMAND et Monica JEZAK - Contribution de la didactique des sciences à l'étude d'obstacles relatifs à l'élimination du concept racialiste et raciste dans l'enseignement. Yves GIRAULT et Sophie RENÉ DE COTRET - La représentation de l'altérité ethnoculturelle dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. Marianne JACQUET - L'enseignement des cultures musicales dans la perspective d'une éducation interculturelle. Nicole CARIGNAN.

III - Les aménagements juridiques et structurels :
Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique. Jean-Pierre PROULX.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 16*, (1994). Numéro thématique. Pratique éducative et recherche : voies d'intégration.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 216 pages.

19,00$

Introduction. André MORIN et Gérard POTVIN - L'analyse des données en recherche qualitative anthropopédagogique. André MORIN et Charline VAUTOUR - Alliances et dissonances dans des projets d'école : autopsie et anthropopédagogie. Renaud GAGNON, André MORIN et Guy PERRAULT - Leçons et réflexions suite à un protocole de recherche-action. Denise CÔTÉ-THIBAULT et André MORIN - Une expérience d'élaboration de modèle. Pierre GOSSELIN - Communauté de recherche et pratique réflexive. Pierre LEBUIS - Compte rendu d'une démarche de développement d'un cours selon le modèle de l'enseignant-chercheur. Louise LANGEVIN - Le développement éducatif comme recherche. Gérard POTVIN, Denise BRUNEAU-MORIN et Margot CAMBRON-PHANEUF - Les actions, les discours, les savoirs et la recherche en éducation. Gérard POTVIN - Conclusion générale. Gérard POTVIN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 17*, (à paraître). Numéro thématique. Recherche, formation et transformation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Introduction. Jeanne-Marie GINGRAS.

I - L'expérience de vie des éducateur et son sens
La signification du récit de vie pour des enseignants en exercice. Orly BOUDANA BENABOU - Création de l'histoire de vie à la lumière de la psychosynthèse. Louise DE BROIN - Le «retour en arrière» dans l'histoire de vie : une voie d'accès aux fondements archétypes de la réalité actuelle de l'enseignant et de l'enseignante. Marcel GAUMOND.

II - La pratique éducative et son sens
De la connaissance de soi à la formation des enseignants. Huguette HÉBERT - Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. Marcel LEGAULT.

III - La pratique de recherche et son sens
Dynamique de recherche - Dynamique de construction de soi. Pierre GOSSELIN - Le processus de la recherche : instrument de transformation et de révélation de soi. Lise LEMELIN - La transformation d'une éducatrice par sa recherche. Lucille MANDIN.

IV - La pratique de supervision de recherche et son sens
Expérience de supervision en recherche-formation : «du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport». Ali HARAMEIN - La direction de recherche : un processus interactif de formation. Jean-Claude HÉTU - Supervision de recherche et retentissement intérieur. André PARÉ.

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

ALLARD, Michel; BOISVERT, Marcel et GENDREAU, Benoît (réd.), avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin (1993). ***La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie.*** Actes du colloque des Amies et Amis des Professeurs André et Bernard Lefebvre tenu le 21 octobre à l'Université de Montréal et le 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 006, Université de Montréal, 296 pages.

24,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). ***Pour l'avancement de la recherche en éducation.*** Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

MCANDREW, Marie; TOUSSAINT, Rodolphe et GALATANU, Olga, avec la collabo-ration de CICERI, Coryse (1995). ***Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud, l'apport de l'éducation comparée.*** Actes du colloque de l'Association Francophone d'Éducation Comparée, tenu à l'Université de Montréal, du 10 au 13 mai 1994. Publication conjointe de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Association Francophone d'Éducation Comparée, Actes de colloque no 007, 284 pages.

30,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). ***Robotique pédagogique.*** Actes du IIe Congrès international tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

Épuisé

TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). ***Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation.*** Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE) tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN der MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). ***L'interprétation des données dans la recherche qualitative.*** Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

VIENS, Jacques (1995). ***Repenser la technologie éducative.*** Actes de la première journée du colloque du Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative (CIPTE), tenu lors du 62e colloque de l'ACFAS, le 18 mai 1994 à l'Université du Québec à Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 008, Université de Montréal, 119 pages.

12,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

CHARTRAND, Suzanne-G. (1995). **Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français.** Thèse de doctorat, 1993. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

À paraître

GOSSELIN, Pierre (1993). ***Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.*** Thèse de doctorat, 1991. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 298 pages.

24,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). ***Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentis-sage de l'orthographe lexicale au primaire.*** Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

NANTAIS, Nicole (1991). ***La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire.*** Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TARDIF, Maurice (1993). ***Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités.*** Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

30,00$

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). ***La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique.*** Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991), sous la coordination de Alison d'Anglejan et D. Rollande Sabourin. ***Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif.*** Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

- Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

Tome II - 320 pages **25,00$**

- Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

Tiré à part - 240 pages **19,00$**

- Pratique et formation pratique.

HORS COLLECTIONS

G.R.I.P.U. **Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (1993).** ***Guide pédagogique à l'intention des professeurs, superviseurs de stage et chargés de cours en formation des maîtres.*** Publications du G.R.I.P.U. de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 102 pages.

12,00$

STE-MARIE, **Louis (éditeur) (1995).** ***Le vécu d une coopération avec l'École normale supérieure de Port-au-Prince en Haïti de 1986 à 1994.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 229 pages.

19,00$

NANTAIS, Nicole (1991). ***La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire.*** Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TARDIF, Maurice (1993). ***Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités.*** Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

30,00$

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). ***La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique.*** Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991), sous la coordination de Alison d'Anglejan et D. Rollande Sabourin. ***Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif.*** Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

- Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

Tome II - 320 pages **25,00$**

- Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

Tiré à part - 240 pages **19,00$**

- Pratique et formation pratique.